

La evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una *evaluación significativa*, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Este libro ofrece una mirada amplia del campo de la evaluación, al abordar distintos aspectos del mismo: las emociones que despierta en el evaluador y los evaluados; el modo en que interpela los contenidos y las formas de enseñar y aprender; los valores que se ponen en juego en su práctica; los criterios de inclusión y exclusión implicados; las creencias que subyacen en los docentes acerca de las capacidades de los alumnos para aprender.

Afirma **Alicia R. W. de Camilloni**: "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la 'honestidad' de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes". De esa búsqueda de prácticas honestas trata este libro.

Rebeca Anijovich (Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés, Argentina) ha convocado para este libro a docentes e investigadoras de diversas instituciones y países: **A. R. W. de Camilloni** (UBA, Argentina); **G. Cappelletti** (Universidad de Quilmes y UBA, Argentina); **J. Hoffmann** (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil); **R. Katzkowicz** (Universidad Católica del Uruguay y Colegio Alberto Einstein, Ecuador); **L. Mottier Lopez** (Universidad de Ginebra, Suiza). Todas ellas, reconocidas expertas en el campo de la evaluación de los aprendizajes.



LA EVALUACIÓN SIGNIFI

L. Mottier Lopez

R. Katzkowicz

J. Hoffmann

G. Cappelletti

A. R. W. de Camilloni

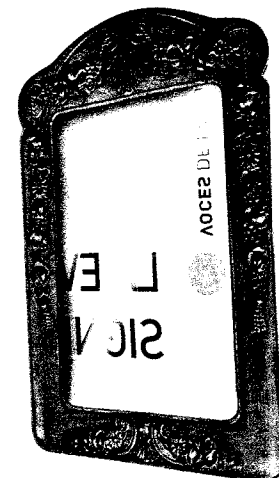
R. Anijovich (comp.)



VOCES DE LA EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz Lucie Mottier Lopez



PAIDÓS

LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA



Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez

 **PAIDÓS**
65 ANIVERSARIO

Buenos Aires • Barcelona • México

La evaluación significativa / compilado por Rebeca Anijovich. - 1a ed. -
Buenos Aires : Paidós, 2010.
208 p. ; 22x15 cm. - (Voces de la Educación ; 13519)

ISBN 978-950-12-1529-8

1. Educación. I. Anijovich, Rebeca, comp.
CDD 370

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Traducción del capítulo 2: Viviana Ackerman

Traducción del capítulo 3: Ariadna García

Cubierta: Gustavo Macri

1ª edición, 2010

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2010, Rebeca Anijovich (por la compilación)

© 2010 de todas las ediciones en castellano
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina. *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad de Buenos Aires
en agosto de 2010
Tirada: 4.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-1529-8

ÍNDICE

LAS AUTORAS.....	11
INTRODUCCIÓN, POR REBECA ANIJOVICH	15
1. LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN:	
¿TODO A TODOS?, POR ALICIA R. W. DE CAMILLONI	23
Los criterios de validez en la evaluación	25
La validez de la enseñanza a partir de un principio ordenador del dispositivo pedagógico: "todo a todos" ...	30
La "honestidad" de la enseñanza y la evaluación	40
Bibliografía	41
2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES: SÍNTESIS CRÍTICA DE LOS TRABAJOS FRANCÓFONOS, POR LUCIE MOTTIER LOPEZ.....	43
Revisión de algunas características de la pedagogía del autocontrol.....	44
En búsqueda de anclajes teóricos para una teorización más profunda de la evaluación formativa.....	46

A modo de conclusión: el ejemplo de una investigación conjunta sobre las prácticas de evaluación formativa en el aula.....	60
Bibliografía.....	67
3. EVALUACIÓN MEDIADORA: UNA PROPUESTA FUNDAMENTADA, POR JUSSARA HOFFMANN.....	73
Sobre la evaluación	73
Sobre los principios.....	74
Sobre los evaluadores.....	76
Sobre el carácter subjetivo y multidimensional de la evaluación.....	77
Sobre los aprendices.....	78
Sobre la evaluación mediadora.....	79
Sobre la práctica evaluativa mediadora.....	81
Aportes de Piaget y Vygotsky.....	83
El papel mediador del profesor.....	85
Evaluación mediadora y formación de profesores.....	88
¿Cuál es la contribución del paradigma mediador a una postura pedagógica crítico-reflexiva de los docentes?.....	90
El Programa de Asesoría en Evaluación Educativa (PAEE).....	91
Los diferentes tiempos vividos por los docentes.....	95
Bibliografía.....	99
4. DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN, POR RAQUEL KATZKOWICZ.....	103
La evaluación como aliada o enemiga del fracaso escolar.....	108
¿Influyen las concepciones de los profesores en los procesos de evaluación en el aula?.....	114
Modelo multinivel para la comprensión global del fenómeno del fracaso escolar.....	117
Algunos aportes para la reflexión.....	122
Bibliografía.....	124
5. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN, POR REBECA ANIJOVICH.....	129
Los interrogantes y el lugar del docente en las prácticas de retroalimentación.....	131
La retroalimentación y la construcción de autonomía... ..	140
Buscando coherencias.....	143
Bibliografía.....	146
6. LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPO, POR ALICIA R. W. DE CAMILLONI.....	151
¿Por qué usarlos como estrategia de enseñanza?.....	152
La organización del trabajo en grupo.....	157
¿Qué se aprende en el trabajo grupal?.....	160
La evaluación del trabajo grupal.....	162
Modalidades diversas de asignación de un mismo puntaje.....	167
Modalidades diversas de asignación de puntajes diferenciados.....	168
La evaluación formativa del trabajo grupal.....	174
Bibliografía.....	175
7. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, POR GRACIELA CAPPELLETTI.....	177
¿Qué son las competencias?.....	179
Avanzando alrededor de las propuestas de evaluación.	185
¿Evaluar competencias puede entenderse en el marco de la evaluación formativa?.....	188
La evaluación por competencias: Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECOE).....	191
Anexo.....	202
Bibliografía.....	203

LAS AUTORAS

Rebeca Anijovich

Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Especialista y magíster en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de las cátedras de Observación y Práctica y Residencia Docente en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires.

Docente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y en la Universidad de San Andrés. Tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Educación de Harvard. Asesora pedagógica en escuelas de Argentina y Latinoamérica. Autora de libros y artículos sobre su campo de especialidad.

Alicia R. W de Camilloni

Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora consulta titular de Didáctica I y directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la

Educación (UBA). Profesora de posgrado en numerosos programas de distintas universidades en el país y en el extranjero. Realiza actividades profesionales en el campo de la evaluación institucional, de currículos y programas educativos. Ha sido secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 hasta el 2002. Es autora de numerosos trabajos sobre educación superior y didáctica, especialmente en temas de teoría de la didáctica, currículum y evaluación y educación superior.

Graciela Cappelletti

Especialista en Didáctica y magíster en Didáctica con orientación en Teoría del Currículum por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora adjunta regular del área de Didáctica y Currículum de la Universidad de Quilmes, y profesora adjunta de la cátedra de Didáctica General y jefa de trabajos prácticos de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza (Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA). Dicta cursos en distintos posgrados en el área de Formación Docente, la Enseñanza y el Currículum, e investiga en esas temáticas.

Jussara Hoffmann

Graduada en Letras por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y de la Maestría en Educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesora adjunta de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul hasta 1997. Consultora educacional de la Red Pública y Privada de Enseñanza en Brasil. Escritora, conferencista y directora de la Editorial Mediação. Desde 1981 se dedica a estudios e investigaciones sobre evaluación del aprendizaje. Es autora de numerosas publicaciones.

Raquel Katzkowicz

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, opción Educación, magíster en Educación por la Universidad Católica del Uruguay y especialista en Gestión de Centros Educativos de dicha Univer-

sidad. Directora general del Colegio Alberto Einstein de Quito, Ecuador. Es consultora de la Unesco - Santiago de Chile, desde 1990, en Educación Científica y Educación Secundaria, áreas en las que ha realizado numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional, que se encuentran en publicaciones de Unesco y en revistas especializadas.

Lucie Mottier Lopez

Profesora en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Sus campos de intervención y de investigación se basan en las prácticas evaluativas en contexto y en las regulaciones de los aprendizajes en los sistemas de enseñanza.

Es autora de numerosos capítulos de obras y artículos científicos. Sus libros más recientes son *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques* (Peter Lang, 2008) y *Evaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (De Boeck, 2009).

INTRODUCCIÓN



por Rebeca Anijovich

El abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso sumamente complejo en la medida en que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados, ya se trate de alumnos, docentes, instituciones educativas o padres. Existen múltiples enfoques que toman en consideración distintos aspectos del campo de la evaluación –tanto teóricos como prácticos–, y tratan de responder a preguntas tales como: qué, para qué, cómo y para quién evaluar. Aportes de investigadores como Royce Sadler (1989); Earl Lorna (2003); Black y William (1998, 2004), Caroline Gipps y Gordon Stobart (1997), Lorraine Shepard (2000), Philippe Perrenoud (2008), Linda Allal (1980), Menucha Birenbaum y Amour (1999), Lucie Mottier Lopez (2005), Susan Brookhart (1997), Ricky Stiggins (2004), Alicia Camilloni (1998, 2004) y Edith Litwin (1998), entre otros, han iluminado aspectos diversos del campo de la evaluación formativa, que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.



Los aportes de las investigaciones de Black y Wiliam (1998), al igual que las de Black *et al.* (2003), reconocen que como resultado de la evaluación formativa los estudiantes mejoran su desempeño. En particular, esta contribuye a que los estudiantes sean más independientes en el aprendizaje. En este sentido, ciertas actividades en el aula brindan, más que otras, mayores oportunidades a los alumnos de desarrollar su independencia. El alumno es el centro de la evaluación formativa, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Consideramos pertinente caracterizar la evaluación como *formativa* en los casos en que:

- Los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos tienen que participar activamente en su comprensión, estableciendo relaciones con las tareas que van a desarrollar y los criterios de calidad de estas.
- Los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo, focalizándose en el futuro más que deteniéndose en lo ya sucedido. También los alumnos ofrecen retroalimentaciones a sus pares.
- Los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, estrategias, obstáculos, avances, logros.
- Los docentes ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones.
- Los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes.
- Los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes. A partir de ella, ajustan la enseñanza.

- Docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno.

Como se desprende de las características señaladas, la amplitud del campo de la evaluación formativa no se acaba en el ofrecimiento de retroalimentación o el reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza. Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias, y que dan cuenta de informaciones diagnósticas, monitorean los aprendizajes o llevan a modificar la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación formativa nos ofrece un amplio repertorio de instrumentos –como por ejemplo el uso de portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos–, a través de los cuales es posible encarar un modo diferente de dialogar con los alumnos, de contribuir a la comprensión de sus aprendizajes. El modo de enfocar la evaluación no es nuevo en campos como la educación física, el arte, la música y tantos otros programas profesionales que evalúan a sus estudiantes por ejemplo a través del diseño, desarrollo o implementación de proyectos. Los aportes de Darling-Hammond *et al.* (1995) y Shepard (2000) amplían el campo de la evaluación en las disciplinas y plantean la necesidad de reconocer la heterogeneidad de los estudiantes con sus diferencias lingüísticas y culturales, lo cual afecta lo que ocurre en el aula. Para ello ofrecen múltiples ejemplos en que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje a través de lo que denominan “evaluación auténtica”, entendida como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellos, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus saberes previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de los conocimientos nuevos. De alguna manera, intentan responder a la crítica que sufren los métodos de evaluación tradicional por su énfasis en

los resultados, solo útiles para el estudiante en el contexto del aula. Los alumnos también reclaman por la falta de coherencia entre el modo en que los docentes enseñan y el que utilizan para evaluar, así como el tipo de tareas que se les propone, muy lejanas de desempeños auténticos, vinculados a la vida real.

Resulta importante puntualizar que, si bien se suele reconocer la complejidad del campo de la evaluación, esta no se encuentra reflejada ni en el tiempo ni en el espacio que se le dedica en el ámbito de la formación docente. En efecto, el tema se aborda como un elemento más de la planificación (en general, el último) y su abordaje solo se refiere a aspectos casi puramente instrumentales. Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.

Porque consideramos la complejidad de la evaluación, hemos desplegado en este libro una mirada amplia del campo, que incluye distintos temas integrantes de la agenda de la evaluación de y para los aprendizajes. Los diferentes capítulos dan cuenta de algunos de los temas que hoy preocupan en la evaluación, referidos a:

- la formación de estudiantes autónomos, involucrados en sus aprendizajes a través de las contribuciones de las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, y el dominio de la regulación de los procesos de aprendizaje;
- el reconocimiento de las diversidades, de las que son portadores los estudiantes, a la hora de diseñar la enseñanza. Estas variaciones casi no verifican ningún impacto en el diseño de las evaluaciones;
- el estímulo incesante para trabajar de manera cooperativa y las dificultades que supone evaluar dichas producciones conjuntas;

- la revisión de los contenidos y de las habilidades que se van a enseñar y a evaluar en términos de competencias, y la escasa atención ofrecida hasta el momento al aporte de la retroalimentación para mejorar los aprendizajes de los alumnos y la enseñanza que llevan a cabo los docentes.

En el capítulo 1 ("La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?"), Alicia Camilloni hace referencia al concepto y la relación entre enseñanza y evaluación en términos de congruencia, para dar cuenta de una buena enseñanza y buena evaluación de los aprendizajes.

En el capítulo 2 ("Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos"), Lucie Mottier Lopez se refiere al concepto ampliado de la evaluación formativa a través del análisis de sus principales desarrollos teóricos en los trabajos francófonos, cuyos ejes principales son la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas; la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa; la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje; la diferenciación pedagógica.

En el capítulo 3 ("Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada"), Jussara Hoffmann presenta algunas ideas sobre el concepto de *evaluación mediadora*, concepción que supone considerar las diferencias individuales de los estudiantes; ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y reconocer la durabilidad de los aprendizajes significativos.

En el capítulo 4 ("Diversidad y evaluación"), Raquel Katzkowicz profundiza en el tratamiento de la diversidad dentro del marco de la evaluación. Se incluyen preocupaciones éticas, de respeto a las individualidades, así como también inquietudes de índole social, en el sentido de promover –desde las instituciones educativas– modelos de formación ciudadana en los cuales se jerarquice el aporte de todos y cada uno en la construcción social.

En el capítulo 5 ("La retroalimentación en la evaluación"), Rebeca Anijovich identifica las ideas en las que la mayoría de los investigadores acuerdan en relación con la evaluación formativa: la participación activa del alumno durante el proceso de evaluación; la preocupación y las propuestas para que los estudiantes asuman responsabilidad sobre sus aprendizajes; la identificación de sus fortalezas y debilidades, que favorecen procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes; la necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos.

En el capítulo 6 ("La evaluación de trabajos elaborados en grupo"), Alicia Camilloni reconoce como un objetivo relevante de la práctica de la evaluación formativa que los alumnos aprendan a tomar decisiones y a autorregular su estudio. Para que esto ocurra, es necesario que los estudiantes se autoevalúen y los docentes y los pares los provean de la información necesaria para revisar sus producciones y modos de estudio para lograr así trabajos de buena calidad.

En el capítulo 7 ("La evaluación por competencias"), Graciela Cappelletti destaca que en la evaluación formativa los objetos evaluados se abren a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas). Además, se propone reorientar la enseñanza considerando la complejidad de los contenidos, la disminución de su volumen y la intención de enseñar y evaluar basándose en competencias (conocimientos situados), en resolución de problemas de la práctica y en conocimientos relacionados.

Lo que pretendemos con la presente obra es colocar la evaluación en el centro de la discusión para revisar nuestras prácticas, reflexionar sobre ellas, establecer acuerdos, consensos, pensar desde los disensos. Interpelar el concepto de evaluación formativa focalizando en la regulación de los aprendizajes, la validez de los contenidos que se enseñan y evalúan, el tipo de compromiso y participación de los estudiantes en la evaluación,

la ampliación de la mirada que se extiende a las producciones grupales y las competencias, al reconocimiento de la diversidad... Busca iluminar áreas del campo de la evaluación de los aprendizajes que requieren ser interpelados para ampliar y acceder a nuevas comprensiones de la evaluación formativa. En este sentido, la convocatoria a los especialistas que participan en este libro se basó en la convergencia de conceptos y, al mismo tiempo, en la voluntad de ampliar los temas discutidos en el ámbito de la evaluación formativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. (1979), "Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, pp. 153-183.
- (2007), "Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation", en Allal, L. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 7-24.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998), "Inside the black box: Raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139-148.
- (2009), "Developing a theory of formative assessment", en Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*, Londres, Sage, pp. 81-100.
- BLACK, P. et. al. (2003), *Assessment for Learning: Putting It into Practice*, Buckingham (UK), Open University.
- BROOKHART, S. (1997), "A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement", *Applied Measurement in Education*, 10, pp. 161-180.
- (2004), "Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice", *Teachers College Record*, 106, pp. 429-458.

- BIRENBAUM, M. Y AMDUR, L. (1999), "Reflective active learning in a graduate course on assessment", *Higher Education Research and Development*, 18(2), pp. 201-218.
- CAMILLONI, A. et al. (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", *Revista Quehacer educativo* (Montevideo).
- DARLING-HAMMOND, L.; ANCESS, J. Y FALK, B. (1995), *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, Nueva York, Teachers College Press.
- LORNA, E. (2003), *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- GIPPS, C. Y STOBART, G. (1997), *Assessment: A Teacher's Guide to the Issues*, Londres, Hodder & Stoughton.
- LITWIN, E. (1998), "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, A. et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- MOTTIER LOPEZ, L. Y LAVEAULT, D. (2008), "L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controversies", *Mesure et évaluation en éducation*, 3, pp. 5-34.
- PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- SADLER, D. (1989), "Formative Assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- SHEPARD, L. (2000), "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- STIGGINS, R. (2004), "New Assessment Beliefs for a New School Mission", *Phi Delta Kappan*, 86, 1, pp. 22-27.

1. LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

¿Todo a todos?

por Alicia R. W. de Camilloni

Contenidos, objetivos, propósitos, estándares, competencias y *benchmarks*¹ son conceptos que, con diferentes significados e impacto, se han ido sucediendo en el lenguaje del campo teórico y práctico de los currículos escolares, de la enseñanza y la evaluación, para definir qué es lo que los sistemas, las escuelas y los profesores deben enseñar y qué lo que los alumnos deben aprender. Estos términos representan diferentes concepciones didácticas y cada uno de ellos ha contribuido al establecimiento de lo que Basil Bernstein denominaba un "discurso regulativo" y un "discurso instruccional" porque funcionan ambos como prin-

¹ La palabra *benchmark* (anglicismo traducible al español como "comparativo") es un término proveniente del campo de la industria, que ha sido incorporado al lenguaje de la administración, a la evaluación de programas informáticos y a la evaluación de los resultados en la educación. Es un proceso continuo de medición de productos, servicios y prácticas comparándolos con los que se consideran los mejores en el campo. La palabra proviene de la marca de referencia que el mejor trabajador con experiencia en el taller hace en su banco de trabajo y que será la medida precisa que él mismo y otros deberán emplear para la producción de una clase de objetos. Esa marca es la *benchmark*.

cipios ordenadores del currículum (Bernstein, 1990).² El empleo de uno u otro de estos términos está lejos de tener un efecto neutral. Dado que integran dispositivos curriculares, pedagógicos y evaluativos en los que la clasificación y el enmarcamiento presentan distintas formas y relaciones mutuas, cada uno es una manifestación de diferentes concepciones didácticas y determina, por ende, un alcance diverso respecto de los conocimientos y los saberes escolares, de las responsabilidades de los actores en la definición del diseño curricular y la programación didáctica, y, asimismo, de los tipos y niveles de logros de aprendizaje esperados en los alumnos. El discurso regulativo establece principios acerca de la estructura que sirve de base para la transformación del conocimiento en un dispositivo pedagógico de comunicación.

Como afirman Gamble y Hoadley, en el marco del enfoque bernsteiniano, "el dispositivo pedagógico consiste en una relación jerárquica entre tres conjuntos de reglas –distributiva, recontextualizadora y evaluativa–, los que, juntos, describen el proceso de transformación del conocimiento desde el campo de producción del conocimiento, al campo de recontextualización, al campo de reproducción en la clase".

Este dispositivo pedagógico abarca a ambos, a la enseñanza y a la evaluación. Pero observamos en la práctica que los principios ordenadores pueden ser los mismos para una y para otra, o que, por el contrario, pueden ser diferentes respecto de la enseñanza y de la evaluación. Cuando esto último ocurre, el dispositivo pedagógico no solo se desagrega en dos segmentos separados,

² Bernstein define el currículum como "el sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido" (1990: 150). *Discurso regulativo* es el "conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; a un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad" (1990: 152). *Discurso instruccional* es el "discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable a la adquisición de competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relacionales" (1990: 151).

sino que, peor aún, los segmentos resultantes se convierten en vectores con orientaciones diversas. Situación confusa para los estudiantes, que optan, generalmente, por seguir en su aprendizaje, de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor.

Por esta razón, el alineamiento efectivo de los principios ordenadores de ambas dimensiones, la enseñanza y la evaluación, tiene gran importancia. Es indispensable para garantizar un claro señalamiento en las actividades de todos los implicados en las tareas de enseñar y aprender, y porque este alineamiento sirve, igualmente, como fundamento para la determinación de un criterio de validez para la evaluación sin el cual esta carecería de significado.

LOS CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN

Existe acuerdo acerca de que el requisito de validez se encuentra entre las condiciones fundamentales empleadas para apreciar la calidad de los programas y de los instrumentos de evaluación. No constituye, sin embargo, un requerimiento más entre otros. Su papel es fundamental; pero la construcción de su definición así como la estimación de su importancia para la evaluación no han recibido una respuesta ni simple ni unívoca. Y esto en razón de que son siempre el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes, qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación, cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen, qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se pueden establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes.

En cuanto a la importancia de los requisitos, en otro sitio nos hemos referido a la prioridad que en el enfoque conductista, psi-

cométrico o de la medición científica se otorga a la confiabilidad por sobre la validez y señalamos allí nuestra discrepancia con este criterio (Camilloni, 1998: 88-89). Aunque para algunos autores no es posible separar la validez de una prueba de su confiabilidad y postulan a esta última como un aspecto interno de la validez, nosotros entendemos, por el contrario, que, sea la evaluación cuantitativa, cualitativa o una combinación de ambas, la confiabilidad, si bien deseable, es secundaria respecto de la validez y que, si fuera necesario y se contara con una seria fundamentación, convendría sacrificarla parcialmente con el fin de obtener más validez, requisito que, a nuestro juicio, posee significatividad mayor que la confiabilidad.

Entre los autores que han trabajado especialmente la cuestión de la validez en la evaluación, con el propósito de ampliar y profundizar su significado, se encuentra Samuel Messick, quien en sus obras contrastó el uso tradicional del término y de los distintos tipos de validez con su concepción de una validez unificada e integradora (Messick, 1991, 1992, 1996).

El concepto de validez, en términos generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él. Es frecuente que se distingan diferentes tipos de validez. Como ilustración de las varias clasificaciones de tipos de validez, tomamos la siguiente (que es la que Messick contrasta con la construcción teórica que él propone): validez referida a criterios, validez de contenido y validez de construcción. Messick describe cada una de la siguiente manera:

- *Validez referida a criterios:* depende de la relación sistemática que existe entre los criterios que se emplean para la calificación de la prueba de evaluación y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa. La prueba debe proveer evidencias de que el desempeño de los alumnos en esa prueba permite hacer inferencias res-

pecto de cuáles han de ser las calificaciones que se van a otorgar y que se corresponden con la acreditación prevista de sus aprendizajes a través de otras pruebas y de criterios generales de calificación.

- *Validez de contenido:* depende de la correspondencia entre los aprendizajes de los alumnos en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias y/o producciones y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio.
- *Validez de construcción:* corresponde a la capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos que los alumnos ponen en juego en la realización de las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. Procesos cognitivos, creatividad, motivación y perseverancia son aspectos que se modelizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas, y que son evaluados por la prueba.

Como dijimos antes, Messick considera que no es adecuado diferenciar así estas formas de la validez porque abren la posibilidad de que los instrumentos de evaluación, según su naturaleza o el propósito de su empleo, posean uno o dos de los tipos de validez y no todos ellos. Por otra parte, señala, igualmente, que los tipos de validez enunciados estrechan el campo de la concepción de validez o no lo analizan de manera apropiada. Los seis aspectos de la validez, que postula Samuel Messick y que son interdependientes, son los siguientes:

1. *De contenido:* se trata de los conocimientos, las destrezas y otros atributos que se manifiestan en las tareas evaluadas cuando el muestreo de los contenidos es adecuado.
2. *Sustantiva:* corresponde a la verificación empírica de que los procesos que corresponden al dominio evaluado se evidencian en la prueba, de acuerdo con un modelo funda-

mentado teóricamente acerca de cuáles son esos procesos y siempre que, también, el muestreo de los procesos sea apropiado.

3. *Estructural*: el sistema de puntuación de la prueba es consistente con las manifestaciones del modelo construido respecto de los procesos necesarios para la realización exitosa de la tarea en evaluación.
4. *Generalizabilidad*: refiere a la capacidad de la prueba para ofrecer resultados que se pueden generalizar y transferir a otros contenidos, a otros procesos, a otras situaciones, a otras tareas y a otros grupos pertinentes de la población que se evalúa.
5. *Factores externos*: refiere a los alcances y la correspondencia o correlación que tienen las puntuaciones resultantes de la prueba de evaluación respecto de otras formas o pruebas de evaluación o de conductas no evaluadas, de acuerdo con las evidencias empíricas que se recogen.
6. *Aspectos consecuenciales*: depende de los efectos que tiene la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, ya que debe haber evidencia de que son positivos y solo mínimamente adversos o negativos para individuos o grupos relacionados con la evaluación efectuada.

Para Samuel Messick, estos seis aspectos en su conjunto siempre deben ser tomados en consideración para la estimación de la validez de las pruebas de evaluación educativa. No se los puede separar porque todos ellos son necesarios y están entrelazados conformando un plexo de condiciones para la construcción y el uso de instrumentos y programas de evaluación de buena calidad. Este autor define a la validez como "un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y la exposición teórica razonada apoyan la adecuación y propiedad de las inferencias y acciones basadas sobre las puntuaciones de la prueba u otros modos de evaluación" (Linn, 1989).

La concepción que desarrolló Messick sobre la validez de la evaluación abrió un campo de trabajo particularmente fértil tanto en lo que respecta a la teoría cuanto a la práctica de la evaluación. Entre las conclusiones que son compartidas por distintos autores, encontramos las siguientes:

- La validez no es una propiedad de la prueba, sino que, más bien, se refiere al uso que se da a la prueba para un propósito determinado.
- Para evaluar la utilidad de una prueba y su adecuación para un propósito particular se requieren múltiples fuentes de evidencia.
- Para justificar el uso de un test con un determinado propósito es necesario ofrecer evidencia suficiente de que es apropiado para ese fin.
- La evaluación de la validez de una prueba de evaluación no constituye un evento estático, sino que es un proceso continuo (Sireci, 2007).

Un carácter común que se postula recurrentemente para otorgar validez a las evaluaciones es la honestidad de las interpretaciones, inferencias y acciones del evaluador. Otro aspecto que debe ser incorporado en el análisis de la naturaleza de las evaluaciones es el que refiere a los sujetos a los cuales se destina la evaluación y a quiénes son los evaluados, así como cuáles son las decisiones que se adoptan sobre la base de esas evaluaciones.

En las definiciones de validez de la evaluación, si bien se encuentra una referencia a los propósitos de la enseñanza y a los conocimientos y saberes que los alumnos deben desarrollar, se advierte que, por lo general, tanto en la teoría como en la práctica, una vez realizados los primeros pasos en el proceso de construcción de los instrumentos, la validez se define internamente con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación. Es así como en esta etapa del proceso obser-

vamos que los propósitos de la evaluación se han distanciado ya de los propósitos de la enseñanza, en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un *ranking*, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases.

LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA A PARTIR DE UN PRINCIPIO ORDENADOR DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: "TODO A TODOS"

El aspecto de mayor importancia en la consideración de la validez de la evaluación es el que deriva de la representatividad y generalizabilidad de los contenidos cubiertos por los instrumentos y el programa de evaluación. El alineamiento efectivo entre esos contenidos y el universo de los contenidos curriculares es fundamental, en consecuencia, para estimar el alcance y la significatividad de la evaluación. Pero si se estimara solo a partir del alineamiento formal entre evaluación y enseñanza y no se pusiera también en cuestión la validez de los contenidos curriculares mismos, la validez perdería su sustento pedagógico.

Es preciso, por tanto, desarrollar cuidadosamente y en profundidad el concepto de validez de la enseñanza en lo que respecta a contenidos sustantivos y a estrategias de enseñanza.

Con ese propósito, los principios pedagógicos ordenadores sobre los que se construyen el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación son los que deben ser fundamentados y justificados. Qué enseñar, cómo enseñar y quiénes pueden aprender constituyen las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico. Y como ocurre con la validez de la evaluación según Messick, los tres aspectos –qué, cómo y a quiénes– no pueden escindirse en la consideración de la validez

de la enseñanza. Veamos, a continuación, y como ejemplo, el encuadre de la noción de validez que ofrece un principio ordenador, especialmente abarcativo de una interpretación acerca de cuáles han de ser los contenidos y quiénes han de aprenderlos, del que deriva la consiguiente concepción acerca de que la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos.

La expresión "todo a todos" expresa en el campo de la pedagogía un ideal social y moral asociado al ideal de justicia. Por esta razón, está relacionado con *el ideal de igualdad* que, como dice Jean Derouet (2003: 171 y ss.), constituyó la referencia común e inspiró la evolución de la casi totalidad de los sistemas educativos instaurados desde el siglo XIX, sistemas que marchaban en la búsqueda de una organización global, una escuela que debía reunir a todos los niños sin distinciones de ningún tipo.

Pero estamos ahora ante una crisis de los ideales en muchos campos y el de la igualdad en la educación se encuentra desde hace tiempo en grave peligro.

A partir de las múltiples perspectivas de los análisis histórico-sociológicos que se sucedieron en el tiempo, esta aspiración pedagógica estuvo y está lejos de ser alcanzada. Los resultados han sido decepcionantes debido a que no se convirtió en realidad el ideal de la escuela única y porque la igualdad de oportunidades se fue desarrollando con dificultades como una expresión de su definición débil, y esto en sus dos versiones conocidas: la primera, como igualdad de acceso pero no de permanencia, y la segunda, como igualdad de acceso y permanencia pero no como igualdad de calidad de la formación. Las razones deben buscarse en la sociedad y no solo en el interior de los sistemas educativos, aunque debemos reconocer que, incluso en el discurso pedagógico, se ha ido instalando la quiebra del ideal de igualdad y su compensación por un nuevo ideal, el de la diversidad, el cual asume también, por lo general, una definición débil, entendida

solamente como legitimación de las diferencias, en términos de Ramón Flecha (Giroux y Flecha, 1992: 182).

En otro sentido, y centrándonos ahora en un análisis conceptual de la expresión "todo a todos", se plantea una problemática didáctica y pedagógica muy interesante por la ambivalencia que fue adquiriendo desde un punto de vista valorativo a lo largo ya de varios siglos. "Todo a todos": ¿cuál es el significado de esta expresión?

Algunas citas son obligadas, pero comenzaré relatando dos anécdotas que me permitirán echar alguna oscuridad adicional a la cuestión.

Cuenta Ernesto Sábato que, cuando ejercía el cargo de profesor de Física, una señora le pidió que le explicara la Teoría de la Relatividad de Einstein. Sábato refiere que se la explicó, pero la señora le respondió que no la había comprendido. Sábato se la explicó nuevamente y la respuesta de la señora fue, otra vez, que no la había captado. Sábato se la explicó de nuevo y cuando finalmente la señora quedó satisfecha y dijo con una sonrisa que por fin había entendido, Sábato le contestó: "Sí, pero esta ya no es la Teoría de la Relatividad".

Veamos la segunda anécdota. En su libro *El proceso de la educación*, Jerome Bruner narra una situación similar. Un profesor de Física explica a su clase temas avanzados de mecánica cuántica. Advierte por los rostros de los estudiantes que, obviamente, no han comprendido. El profesor relata lo sucedido de la siguiente manera:

"Lo enseñé por segunda vez y los alumnos tampoco lo comprendieron. Y entonces lo enseñé por tercera vez y yo lo comprendí" (Bruner, 1960: 89).

Dos historias semejantes con interpretaciones diferentes y que abren al interrogante: ¿es posible que todos aprendan todo?

La expresión "todo a todos" nos invita necesariamente a la cita de algunos autores. De ellos tomaré solo dos, seleccionados en razón de su trascendencia.

El primero, Juan Amos Comenio. En dos obras de cita obligada en este caso, emplea esa expresión como manifestación sintética de su ideal educativo. Ellas son la *Didáctica Magna* ([1658] 2000), en la que ya en el pórtico de la obra afirma que "expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas", y la *Pampaedia* ([1657] 1992), que es el libro IV de la *Opera Didactica Omnia*, en la que desarrolla una didáctica destinada a lograr su ideal de conocimiento para todos los hombres, la Pansofía. El mandato de Comenio es religioso y no solo social y moral. Enseñar todo reúne tres vocablos: *omnia* (se enseña todo), *omnes* (a todos) y *omnino* (universalmente). En el primer capítulo de la *Pampaedia*, sostiene que todos los hombres, la humanidad entera, deben ser educados en todo, integralmente, para que todos alcancen la verdadera sabiduría. Esta es la Pansofía, es decir, el sistema de saber universal en el que Comenio había centrado su pensamiento. El sistema está asociado al concepto de omnisciencia, que implica conocer todo pero con la capacidad de conocer todo de manera infinita, de seguir conociendo, de saber cada vez más y de saber siempre. Esta descripción del conocimiento solo puede corresponder a Dios, pero Comenio sostiene que habiendo sido el hombre creado a imagen y semejanza de Dios, la educación tiene la misión de conducirlo en el camino de la vida para que cada vez se asemeje más a Él. Así pues, para el hombre, el saber "todo" es el saber todo lo conocido, esto es, comprender el orden divino a través de la unidad de las ciencias.

¿Dónde puede encontrar este conocimiento? Para ello, el hombre cuenta con tres libros: el libro del mundo sensible, el mundo de la razón y las Sagradas Escrituras. Esto significa que los sentidos, la razón y la fe se conjugan para brindar el conocimiento. Dice Comenio que para ello son suficientes pocos libros; sin embargo, agrega condiciones a las que esos pocos libros deben ajustarse: tienen que ser variados y diferentes. Variados según las edades que se suceden en la vida de los alumnos;

diferentes porque distingue entre alumnos principiantes, avanzados y los que están cerca de la perfección. Los libros tienen que ser breves, y no deben incluir ni la controversia, ni la duda, ni tampoco ambigüedades. Recomienda combinar los distintos niveles en el mismo libro recurriendo al artificio tipográfico de usar distintos tipos de letras para cada nivel. Y recomienda que cada alumno estudie aprendiendo de memoria lo que corresponde a su nivel. El primero de los niveles correspondería a un conocimiento vago y luego, progresivamente, el conocimiento se iría haciendo más claro.

Los libros, por lo tanto, deben estar graduados y ordenados. Sugiere que, de este modo, serán útiles, incluso para los autodidactas, porque su amplio propósito es incluir a todos, también a los que no tienen maestro. Los libros deberían estar escritos bellamente y en forma dialogada. Comenio recomienda que se promueva que sean los alumnos quienes hagan preguntas al maestro, contra una extensa tradición en contrario, aquello que Hugo Gaudig denominó algunos siglos después "el imperialismo de las preguntas por el profesor".

Para Comenio, entonces, "todo a todos" se dirige a hombres y mujeres, a nobles y plebeyos, a jóvenes y viejos, al género humano en todos los pueblos, estados y ciudades. El ideal que expresa Comenio se asocia al de la hermandad de los Rosacruces, y es el ideal de felicidad y bienestar general universal expresado en su obra *Via Lucis* (escrita en 1642 y publicada en 1668), en donde manifiesta que este ideal de intercambio de saber entre algunas personas ya se había logrado, pero que era menester extenderlo a toda la humanidad, para lo cual la educación era el vehículo imprescindible.

"Todo a todos", Comenio no duda de que ese debe ser el camino. Pero tres siglos de pensamiento pedagógico en el devenir de sociedades y culturas plantearon nuevos problemas e interpretaciones acerca de qué es enseñar, qué se debe enseñar y quiénes pueden aprender.

Entre los varios pedagogos que se hicieron estas preguntas y les dieron respuesta, elegimos a Jerome Bruner, debido a que en su obra hay múltiples referencias a esta cuestión, si bien el tema es tratado desde un enfoque diferente al que había desplegado Comenio.

En *El proceso de la educación*, publicado en 1960, Bruner realiza una afirmación que es considerada una de las más importantes (y hasta cierto punto asombrosas) manifestaciones de su pensamiento: "Comenzamos con la hipótesis de que cualquier materia puede ser enseñada de un modo intelectualmente honesto a todo niño en cualquier estadio de su desarrollo" (1960: 51). En "La educación como invento social", artículo publicado originalmente en 1964, reitera esta idea, que relaciona con su teoría de los modos de representación: "Existe una versión apropiada de cada habilidad o conocimiento que puede ser impartida a cualquier edad a la que se desee iniciar la enseñanza, por muy preparatoria que sea esa versión" (Bruner, 1988: 144). En otro trabajo, "La perfectibilidad de la inteligencia" de 1966, escribe en el mismo sentido:

Desde esta perspectiva se entiende que para cada capacidad o parcela de conocimiento propia de cada cultura (la del alumno), existe una forma correspondiente que se halla al alcance del entendimiento del estudiante situado en cualquier estadio de desarrollo, o dicho de otro modo, que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuera su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera (1988: 83).

En otra de sus obras, *La importancia de la educación*, asevera, igualmente, que "a cada conocimiento o habilidad capacitadora que existe en la cultura, le corresponde una forma que el alumno puede comprender, en cualquier etapa del desarrollo que se encuentre; que cualquier tema puede enseñarse en cualquier

edad, de alguna forma que resulte a la vez interesante y adecuada" (Bruner, 1987: 135). En un escrito posterior, en el prefacio de *The Culture of Education*, publicado en 1996, encontramos la reiteración del mismo principio pedagógico que había sido expresado antes: "Aunque un dominio del conocimiento pueda ser complicado, puede ser representado de manera que pueda ser accesible a través de procesos elaborados de un modo menos complejo" (1996: XII).

Esta reiterada afirmación de Bruner fue, ciertamente, difícil de comprender para los diseñadores de currículos, los profesores y los evaluadores de los aprendizajes. En dos textos posteriores a la primera manifestación de este principio, Bruner relata con términos semejantes lo sucedido en una cierta situación. En una de estas obras, *Realidad mental y mundos posibles*, por ejemplo, cuenta que en una clase en la Universidad de Texas, durante un debate que tuvo lugar en un seminario sobre educación, una joven que acababa de leer *El proceso de la educación* le dijo que quería hacerle una pregunta. Bruner rememora la situación y recuerda que entonces pensó que otra vez le iban a consultar por la enseñanza del cálculo en primer grado, según era ya habitual, pero la joven le preguntó: "¿Cómo sabe usted lo que es honesto?". Bruner afirma que quedó estupefacto ante este interrogante. La joven, dice, sabía pensar, si bien a continuación el autor aclara que el concepto de honestidad, sobre el que no había meditado, quedó, finalmente, sin definir (1986: 134).

La narración de Bruner muestra que estas preguntas formuladas sobre su afirmación, que podríamos interpretar como equivalente a un "todo a todos", lo colocaron muchas veces ante la necesidad de explicar un pensamiento que era corrientemente interpretado como absurdo o incomprensible, e incluso incorrecto.

¿Cómo interpreta el propio Bruner su afirmación, sostenida en diferentes obras escritas en el transcurso de casi cuarenta años? Enmarcada en lo que Bruner denomina "el problema de la conversión" (1960: 52), podríamos resumir su argumentación

con referencia a tres líneas características de su propuesta de enseñanza. En primer lugar, él mismo recomienda de inmediato la programación de un currículo en espiral que permita partir de un modo de representación que se encuentre en el nivel de comprensión del alumno, para ir progresivamente profundizando luego el desarrollo conceptual mediante el empleo de nuevos modos de representación y la construcción de nuevos conceptos. Esta idea se asocia, en segundo lugar, y de modo fundamental, con su teoría acerca del conocimiento como proceso y no como producto (1969: 96). La naturaleza del conocimiento se caracteriza, para Bruner, por ser una estructura jerárquica en la que hay una parte más significativa que las otras. Si esta se comprende, servirá de base para reconstruir lo menos significativo y los elementos sueltos, con todo lo cual se constituirá, de esta manera, el conjunto del conocimiento, precisamente, como conjunto estructurado. Por lo tanto, desde este enfoque, hay que enseñar a los estudiantes una idea de la estructura básica, la cual permitirá combatir la confusión y la fragmentación del conocimiento (1960: 48 y ss.). En este proceso en el que el conocimiento del alumno y de la humanidad progresa, la transformación que acontece no es de explosión. Bruner señala el error de la expresión "explosión del conocimiento" porque entiende que se trata de un movimiento inverso, dado que "hay una implosión de conocimiento lo mismo que hay una explosión" (1987: 29). Todos los componentes de la estructura están interconectados en un orden que puede comprenderse. Para construir esta estructura, el individuo necesita autonomía, confianza y competencia intelectual: usar estrategias de discriminación, de selección y relacionamiento, de razonamiento, deducción, formulación de hipótesis, muestreo y corrección de lo contradictorio y lo incompleto, y debe, especialmente, manejar la complejidad. Todo esto requiere un aprendizaje previo, que debe ser preferentemente temprano y orientado al desarrollo de habilidades genéricas. Acá encontramos, entonces, la tercera línea argumentativa. "Lo

más específico del ser humano –afirma Bruner– es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie pero no de la historia que se refleja en los genes y cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia de lo que puede abarcar la competencia de un solo ser humano” (1987: 65). El niño no es un agente solitario que conquista el mundo, necesita de los otros, necesita que le enseñen, necesita que le hablen, necesita discutir sus puntos de vista y sus ideas con otras personas (1986: 84). Los principios fundamentales de la pedagogía de Bruner son la economía [enseñar lo necesario, no enseñar cosas inútiles], la transferencia y el aprendizaje de normas generales. Currículo en espiral, estructuras básicas como contenido de la enseñanza y la cultura, y, por fin, el medio social como sostén de un aprendizaje significativo y transferible son lo que permiten, según Bruner, pensar que siempre es posible encontrar el modo adecuado de conversión o traducción didáctica que constituirá la puerta para el aprendizaje de “todo para todas las personas”.

“Todo a todos” también ha sido interpretado de otras maneras. Por ejemplo, enseñar un poco de todo sin profundidad, al modo de contenidos curriculares que deben ser distribuidos, entendiendo que esto es lo que se podría denominar formación general. Se trata de una interpretación del “todo a todos” que se convierte en poco o nada a todos o a nadie, conocimiento sin raíces, conocimiento frágil e inútil.

“Todo a todos” también ha sido concebido como el conocimiento mal llamado *enciclopédico*, en el que “todos” deben aprender “todo” lo que algunos puñados de especialistas disciplinarios colocan como contenidos curriculares sin cuestionarse acerca de su potencial educativo y su fortaleza como base o motor de la formación. Decimos que es “mal llamado” enciclopédico ya que la Enciclopedia de la Ilustración constituyó una obra monumental para poner al alcance de todos los conocimientos disponibles en

la época³ y no es correcto utilizar esta denominación con sentido peyorativo para caracterizar una enseñanza de conocimientos fragmentarios, superficiales, desorganizados y memorizados por los alumnos, que no alcanzan a comprender su significado.

“Todo a todos” también se encuentra como expresión que integra los discursos de políticas educativas, que se vacían de contenido si no van acompañadas de medidas de política pedagógica de tratamiento de la diversidad que sostengan acciones efectivas, tanto de superación de la generación discriminativa de diferencias intolerables entre los alumnos como de atención seria y cuidadosa a las diversidades que naturalmente existen entre los seres humanos.

Cuando se hace referencia a esta expresión, “todo a todos”, se trata, pues, de una expresión polisémica que requiere ser definida. ¿Sería conveniente, por tanto, desecharla, eliminándola del ideario pedagógico de nuestro tiempo? Pensamos, por el contrario, que es preciso conservarla. “Todo a todos” puede ser un ideal para la educación de hoy y de mañana. No es una utopía ineluctablemente irrealizable. Quizá pueda convertirse en una utopía amigable si pensamos que todas las expresiones de la cultura son preciosas y que es necesario que la humanidad en su conjunto las comparta.

¿Cuál de los dos profesores tenía razón? ¿El que al hacer comprensible el contenido lo destruía o el que al hacerlo comunicable lo comprendía mejor?

En realidad lo que está en cuestión es la capacidad, la posibilidad y la conveniencia de la conversión de los contenidos de la ciencia,

³ La *Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios* de Diderot y D'Alembert fue publicada entre 1751 y 1777. Incluye 21 volúmenes de textos con más de 70.000 artículos sobre todos los temas. Se agregaron 11 volúmenes de ilustraciones con el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos. Fue el resultado de un trabajo colaborativo en el que participaron más de 140 personas miembros de la “sociedad de hombres de letras”. En la Enciclopedia de la Ilustración, el conocimiento está cuidadosamente actualizado y organizado.

la tecnología, las humanidades y las artes al nivel de comprensión de todos los seres humanos, de modo de hacerlos enseñables.

LA "HONESTIDAD" DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Los procesos de conversión o traducción de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan tanto la validez de lo que se enseña cuanto la validez de los aprendizajes que se evalúan. Esos procesos son, igualmente, los que sientan las bases para que los componentes de las redes cognitivas construidas por los alumnos sean movilizables y duraderas, con el fin de que, en suma, sus conocimientos sean transferibles. En este sentido, se puede sostener que la validez y la autenticidad de las evaluaciones, a las que se ajustan primariamente las modalidades de estudio de los alumnos, reposan, sobre todo, en la ciencia y el arte desplegados por los profesores para traducir o convertir en contenidos escolares los conocimientos originados dentro y fuera de la escuela, sin distorsionarlos ni destruirlos, y haciéndolos aprendibles por los estudiantes.

Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que hemos hallado una respuesta a la pregunta que había quedado planteada en nuestro relato. Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la "honestidad" de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación, conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BRUNER, J. (1960), *El proceso de la educación*, México, UTEHA.
- (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Linaza, J. L. (comp.), Madrid, Alianza.
- (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Palacios, J. (selecc.), Madrid, Morata.
- (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CAMILLONI, ALICIA R. W. DE (1998), "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y De Mathé, M. del C. P., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- COMENIO, J. A. ([1657] 1992), *Pampaedia*, Madrid, UNED.
- ([1658] 2000), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- DEROUET, J. (2003), *Cuestiones pedagógicas*, Houssaye, J. (coord.), México, Siglo XXI.
- GAMBLE, J. Y HOADLEY, U., "Positioning the regulative", The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences, 9-12 de julio de 2008.
- GIROUX, H. A. Y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- LINN, R. (ed.) (1989), *Educational Measurement*, Washington (DC), American Council on Education/MacMillan.
- MESSICK, S. (1991), "Validity of Test Interpretation and Use", en Alkin, M. C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, MacMillan.

- (1992), "The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. Research Report", Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco.
 - (1996), "Validity of Performance Assessments", en Phillips, G. W. (ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, Washington (DC), National Center for Education Statistics.
- Sireci, S. G. (2007), "On Validity Theory and Test Validation", *Educational Researcher*, vol. 36, n° 8.

2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES

Síntesis crítica de los trabajos francófonos¹

por Lucie Mottier Lopez

En una publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), hemos tenido la oportunidad de destacar las principales características de la conceptualización de la evaluación formativa en los trabajos francófonos (Allal y Mottier Lopez, 2005), partiendo del modelo inicial de la pedagogía del autocontrol [*maîtrise*] de Bloom y sus colegas (Bloom, 1976; Bloom, Hastings y Madaus, 1971). En dicho artículo, presentamos y debatimos esta concepción "francófona" de la evaluación formativa, con la constatación, empero, de que algunas nociones aparecen actualmente en los escritos anglófonos (véase el reciente *Handbook of formative assessment* editado por Andrade y Cizek, 2010). En otras palabras, parece que las barreras lingüísticas producen cada vez menos obstáculos a la divulgación de los trabajos científicos. Este libro, afortunadamente, contribuye de manera activa en tal dirección.

¹ Traducción del francés: Viviana Ackerman.

Nuestro capítulo se funda en una vasta revisión de literatura francófona [de especialistas en la evaluación en Francia y en las regiones francófonas de Bélgica, Canadá y Suiza] luego de un análisis sistemático de los escritos publicados en la revista *Mesure et Évaluation en Éducation*, que es la publicación científica de la Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe y ADMEE-Canadá).² Esta revista se funda asimismo en varias obras muy destacadas en este campo. El detalle de los artículos consultados y nuestra metodología de trabajo se presentan en Allal y Mottier Lopez (2005) y en Mottier Lopez y Laveault (2008).

Tras una revisión de las principales características de la pedagogía del autocontrol en la primera parte del capítulo, presentamos, en la segunda parte, lo que consideramos son los principales desarrollos teóricos de la evaluación formativa en los trabajos francófonos. La tercera parte expone los ejes principales de la perspectiva llamada "ampliada" de la evaluación formativa. Luego continuamos citando algunas cuestiones actuales para la evaluación formativa y terminamos con el ejemplo de una investigación conjunta, realizada en colaboración con docentes en el cantón de Ginebra, en Suiza.

REVISIÓN DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA DEL AUTOCONTROL

En Allal y Mottier Lopez (2005), hemos resumido las fases características de la pedagogía del autocontrol (Bloom, 1968; Bloom *et al.*, 1971) del siguiente modo:

² Esta revista, a la que se puede considerar como la más importante revista científica de lengua francesa especializada en el dominio de la evaluación, festejó sus treinta años en 2008.

1. Las actividades de enseñanza/aprendizaje se realizan en relación con objetivos vinculados con una unidad de formación.
2. Una vez que se han realizado estas actividades, se les propone a los alumnos una evaluación, muchas veces bajo la clásica forma de test "papel y lápiz". Esta etapa consiste en recoger información sobre el logro de los alumnos respecto de los objetivos definidos.
3. Las informaciones recogidas son procesadas por el docente a fin de producir un *feedback* útil para él y para los alumnos.
4. El docente propone fórmulas y métodos orientados a *solucionar las dificultades de aprendizaje* que la evaluación formativa permitió identificar. La acción correctiva puede revestir diversas formas: ejercicios complementarios, nuevo tipo de material pedagógico (verbal vs. representaciones visuales), debates en pequeños grupos, tutoría individual, utilización de herramientas informáticas.

En este modelo, el docente asume la responsabilidad de la planificación y gestión de cada una de las operaciones de la evaluación formativa: elección de los objetivos por evaluar, concepción del test formativo, análisis e interpretación de los resultados recogidos, propuesta de soluciones apropiadas. El objetivo es asegurar, mediante este dispositivo, a casi todos los alumnos³ el manejo de los objetivos de la unidad de formación. Como lo señala Crahay (2000), esta pedagogía se propone la igualdad de los elementos incorporados bajo un principio de justicia correctiva. Su postulado es que:

El grado de manejo [*maîtrise*] de una competencia alcanzado por un alumno es tributario de la adecuación entre, por un lado,

³ Para el 80 a 90% de los alumnos.

las oportunidades educativas puestas a su disposición, y, por el otro, el tiempo y la guía que necesita en función de sus características cognitivas y afectivas en el momento de comenzar el aprendizaje (2000: 67).

Pese a las reservas que se han formulado contra la pedagogía del autocontrol (véase por ejemplo Huberman, 1988),⁴ hay que reconocer que introduce un cambio paradigmático. En efecto, en estos trabajos, la evaluación escolar ya no está solamente vinculada a cuestiones de certificación y de selección, sino que está vista como en condiciones de sostener los aprendizajes de los alumnos por encima de su certificación. La evaluación se piensa en función de una teoría del aprendizaje que orienta la concepción de los procedimientos de evaluación. El modelo propuesto por Bloom y sus colegas se dirige a docentes y apunta a una *transformación* de sus prácticas pedagógicas. En lo sucesivo, estas serán objetos de investigaciones científicas, de desarrollos teóricos, de propuestas prácticas (Mottier Lopez y Laveault, 2008). En este punto, se trata de una verdadera "revolución" en materia de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

EN BÚSQUEDA DE ANCLAJES TEÓRICOS PARA UNA TEORIZACIÓN MÁS PROFUNDA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En un primer momento, los investigadores francófonos se han preocupado por la *instrumentación* de la evaluación formativa,

⁴ Huberman identifica tres campos de críticas (pp. 268-269): críticas conceptuales (ligadas al modelo neobehaviorista); críticas empíricas y pedagógicas (por ejemplo: ¿se puede realmente reducir la distancia entre los mejores alumnos y los peores? ¿La pedagogía del autocontrol es adecuada para todas las formas de pedagogía?); críticas institucionales (racionalidad del modelo poco adecuada a la realidad de una clase, por ejemplo).

tomando como modelo el *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* de Bloom et al. (1971). Se publicaron algunas antologías de instrumentos en diferentes dominios disciplinares. Bancos informatizados de ítems y pruebas asistidas por computadora propusieron métodos de análisis diagnóstico de los errores. Una de las críticas fundamentales contra este tipo de trabajos es que alimentan una forma de "ilusión instrumental" (Bain, 1988) que ocultaría una reflexión teórica más profunda de la evaluación formativa. En Mottier Lopez y Laveault (2008: 12-14), hemos sintetizado tres desarrollos principales: la psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinarios. A continuación los retomamos de modo abreviado.

La psicología del aprendizaje para pensar la evaluación formativa

El primer desarrollo, siguiendo las propuestas de Bloom, abrevia en las teorías psicológicas del aprendizaje. En un artículo muy importante, Allal (1979) contrasta la concepción neobehaviorista de Bloom con el abordaje constructivista y cognitivista que lleva a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no solo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. Esta contribución muestra las implicaciones importantes del abordaje psicológico adoptado y las consecuentes diferentes estrategias de evaluación formativa. Múltiples investigaciones han proseguido esta conceptualización, interactuando con el desarrollo de los trabajos en psicología del aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación formativa fue pensada respecto de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje. Al referirse al concepto de mediación social propuesto por Vygotsky, los autores Allal y Pelgrims Ducrey (2000) formulan la idea de que la evaluación formativa interactiva provee un apoyo para el aprendizaje situa-

do en la zona de desarrollo proximal del alumno. Más recientemente, Mottier-López (2006a) explotó los marcos teóricos de la cognición y del aprendizaje "situados" (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991) para conceptualizar la evaluación como una práctica situada que se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada microcultura de clase (o comunidad de aprendizaje). De estos trabajos se desprende que las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se precisan en función de la concepción adoptada del aprendizaje.

Las didácticas de las disciplinas para pensar la evaluación formativa

Otro abordaje teórico de la evaluación formativa es el propuesto por investigadores francófonos que trabajan en el campo de la didáctica (Bain, 1988; Chevallar, 1986; García-Debanc y Mas, 1987). Este abordaje analiza la evaluación en tanto componente del sistema didáctico que pone en relación al docente, al educando y el saber que se debe enseñar. Intenta mostrar cómo la estructuración de los contenidos de las disciplinas escolares determina los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa. Schubauer-Leoni (1991) propone una interpretación de la evaluación en términos de "contrato didáctico" que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada. Bain y Schneuwly (1993) desarrollan la idea de que, para toda actividad de enseñanza, es importante identificar los "modelos de referencia" científicos pertinentes capaces de orientar la evaluación formativa.

Abordajes pluridisciplinarios para pensar la evaluación formativa

El tercer desarrollo teórico agrupa las contribuciones que argumentan un *abordaje pluridisciplinario* para estudiar la evalua-

ción formativa. Los artículos de Perrenoud (1991, 1993) sitúan la evaluación formativa en la intersección de varias perspectivas teóricas. Para el autor, es menester articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de la regulación. Obsérvese que varios autores, refiriéndose a los trabajos de la psicología social, insisten en la dimensión comunicacional de la evaluación escolar. Cardinet (1988), por ejemplo, presenta la evaluación formativa como un proceso de *comunicación lograda* entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje, especialmente. Bonniol y Vial (1997) explotan diferentes implicaciones de las teorías cibernéticas, sistémicas y de la complejidad para pensar la evaluación formativa. Muestran las implicaciones teóricas y a veces prácticas de las diferentes orientaciones de los modelos.

Perspectiva "ampliada" de la evaluación formativa

Varios autores (Allal, 1979, 1988; Allal y Mottier Lopez, 2005; Perrenoud, 1998a) contrastaron sistemáticamente las características de la evaluación formativa definida por Bloom *et al.* y el abordaje francófono que se ha dedicado a "ampliar" el modelo en varias direcciones teóricas como se ha desarrollado en la sección anterior.⁵ Señalemos cuatro ejes de la ampliación que caracterizan los trabajos francófonos:

- la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas,
- la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa,

⁵ Hablaremos de "perspectiva ampliada" para denominar este abordaje francófono de la evaluación normativa.

- la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje,
- la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.

Integración de la evaluación formativa en la secuencia de formación

Más que considerar la evaluación formativa como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, la *perspectiva ampliada* de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje. Esta integración exige una diversificación de los medios de evaluación. Además de los tests de tipo "lápiz y papel", cuestionarios *multiple choice* y otras fichas de deberes y tareas para el hogar destinadas a verificar si los alumnos han comprendido el contenido de la lección, la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de las interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad. La evaluación formativa se realiza de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo.

Existe el desafío de encontrar una articulación coherente entre evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, a menudo informales, y evaluaciones formativas puntuales que permiten al docente informarse de forma más sistemática y posibilita una apreciación analítica desgajada de la acción en el aula.

La regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa

En la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, la idea de *solución* de las dificultades de aprendizaje (*feedback* + corrección) es reemplazada por el concepto de *regulación*. Esta transformación apareció en su origen en un artículo de Cardinet (1977). Allal (1979, 1988, 2007) distingue tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa, que luego han sido ampliamente explotadas en los trabajos francófonos. Se las puede resumir de la siguiente manera:

- La *regulación interactiva*. La evaluación formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de *mediación social* cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje.
- La *regulación retroactiva* (o "solución", según el modelo de Bloom). La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica que el *feedback* producido por la evaluación formativa lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización (regulación inmediata u *on line*) o ya cumplida (regulación diferida).
- La *regulación proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para

tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden el control y se abre a *nuevas trayectorias de aprendizaje*. Se preocupa por la diferenciación de la enseñanza en función de las necesidades de los docentes, incluyendo a los alumnos de nivel escolar avanzado.

“Resulta esencial instaurar una fuerte articulación entre regulaciones interactivas, integradas a cada situación, regulaciones retroactivas, ligadas a las operaciones de verificación y de reanudación de problemas no resueltos, y regulaciones proactivas ligadas a la anticipación y a la planificación de nuevos métodos” (Allal, 2007: 14). En esta concepción, la evaluación formativa se orienta a adaptaciones en dos planos: el aprendizaje del alumno y los dispositivos de enseñanza puestos en marcha. En el marco de la enseñanza secundaria que está confrontada a una organización temporal muy exigente (varios cursos en períodos de tiempo restringido), se han distinguido dos “niveles” de regulación: (1) la evaluación formativa directamente provechosa para los alumnos que son evaluados; es el caso en el modelo inicial de Bloom; (2) los resultados de la evaluación formativa son utilizados por el docente para planificar sus futuras actividades didácticas que concernirán a *nuevos* grupos de alumnos. En un abordaje sistémico, estas regulaciones son capaces de suscitar una mejora de la enseñanza a largo plazo.

Compromiso del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje

En la concepción inicial de Bloom, el docente es quien asume la responsabilidad de la evaluación formativa. A su vez, la perspectiva ampliada alienta un compromiso mayor del alum-

no en la evaluación formativa, con el objetivo de establecer métodos de autorregulación más deliberados. Se distinguen tres modalidades de compromiso del alumno: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno (Allal, 1999). Nunziati (1990) y Veslin y Veslin (2001) proponen una teorización muy detallada del rol del alumno en la formulación de los objetivos y criterios de evaluación en la conducta de evaluaciones interactivas y en la construcción de una comprensión compartida del sentido de la evaluación. Laveault (1999) amplía la conceptualización de la autoevaluación, agregando las regulaciones motivacionales además de las regulaciones cognitivas y metacognitivas. Este mismo autor, en un artículo de 2007, identifica dos metas complementarias de la autorregulación en situación escolar. La primera, la autorregulación de los aprendizajes, concierne a la aptitud de los alumnos para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender. La segunda, el aprendizaje de la autorregulación, se preocupa por el desarrollo mismo de esta aptitud para ejercer un mejor control en el aprendizaje. Estos dos objetivos son característicos de los trabajos que se interesan en la autoevaluación desde una perspectiva de evaluación formativa, a saber, una autoevaluación que es a la vez un medio y un objeto de aprendizaje. Laveault (2007) observa que las regulaciones pueden entrañar efectos disfuncionales: pueden ser insuficientes (*underregulation*), erróneas (*misregulation*) o incluso excesivas (*overregulation*). Allal (1999) estudia la existencia de trampas y dilemas que aparecen cuando el docente alienta la implicación del alumno en los procesos de evaluación. No sin reconocer el rol esencial de la autoevaluación con fines de autorregulación, estos trabajos muestran que es esencial comprender cómo “fracasa” una autoevaluación/regulación y cuáles son los límites de las que “triunfan” (Mottier Lopez y Laveault, 2008).

Para una diferenciación pedagógica

El objetivo principal de la pedagogía del autocontrol es que, mediante la evaluación formativa, seguida de un *feedback* y de una acción correctiva, todos o casi todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje definidos. En la perspectiva propuesta por la literatura francófona, se pone mucho énfasis en la *diferenciación* de la enseñanza que se desprende de los métodos de la evaluación formativa. Al tiempo que se reconoce que los objetivos de base exigen ser alcanzados por todos los alumnos, se ha destacado, empero, la cuestión de una posible adaptación de los objetivos con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales y los centros de interés personales de los alumnos. Las diferentes formas de regulación definidas, en especial la regulación proactiva, tienden a identificar las diferencias cualitativas entre los alumnos a fin de proponer actividades adaptadas a su necesidad. Tomemos el ejemplo de una resolución de problemas de multiplicación: luego de una evaluación formativa bajo la forma clásica de "lápiz y papel", el docente propone a algunos alumnos un juego informático (regulación interactiva alumno-material) que permite consolidar su conocimiento de la tabla de multiplicación (regulación retroactiva), exige a otros alumnos que retomen el problema (regulación retroactiva) trabajando en grupos de a dos (tutoría, una forma posible de regulación interactiva entre pares), pone a disposición ejercicios de consolidación del algoritmo de la multiplicación en columnas (regulación retroactiva), propone problemas más complejos en los cuales los alumnos deben combinar varias operaciones o inventar problemas para sus compañeros (regulación proactiva). Para ello, se implementa un plan de trabajo a lo largo de varios días tras un debate con los alumnos sobre los objetivos de aprendizaje a los que se aspira. Se integra una grilla de autoevaluación en el plan de trabajo que le pide al alumno que evalúe: (a) los conocimientos matemáticos en juego –la tabla de multiplicar, el algoritmo,

la resolución de un problema–; (b) su método de trabajo en autonomía. Mientras los alumnos trabajan, el docente lleva a un alumno aparte (regulación interactiva docente-alumno) con el que desea comprender mejor su motivación frente a la matemática. Una vez que se ha terminado el plan de trabajo, el docente evalúa las actividades que han producido marcas escritas y confronta su evaluación con la autoevaluación del alumno (coevaluación). Sobre esta base, decide clausurar su secuencia de enseñanza con una puesta en común que permite a los alumnos confrontar sus métodos y explicitar su comprensión (regulación interactiva entre alumnos y docente).

Algunas cuestiones actuales

Nuestro análisis de los trabajos francófonos sobre la evaluación formativa en el transcurso de los últimos treinta años ha demostrado que los investigadores han abrevado en diferentes disciplinas para desarrollar anclajes teóricos más apuntalados en la evaluación formativa y para orientar las prácticas en el aula. Se produjeron saberes especializados sobre la evaluación formativa y la regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Las conceptualizaciones se caracterizan por la complejidad de las prácticas de evaluación, en relación especialmente con los puntos siguientes, para los cuales aún quedan desafíos que afrontar.

La naturaleza de los objetos evaluados

En una evaluación integral, los objetos evaluados son aquellos definidos por el currículum del sistema escolar. En una evaluación formativa, los objetos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas...). Se plantea entonces la cuestión de la manera de apreciar estas dimensiones para sostener el aprendizaje del alumno. Un de-

bate actual, que no es propio de los trabajos francófonos, concierne igualmente a la definición del objeto mismo a evaluar: “¿Hay que enumerar los conocimientos que el educando debe adquirir en términos de saberes y de saber-hacer disciplinarios o hay que definir campos de competencias más amplios movilizables por el educando en situaciones complejas de producción, de resolución de problemas, de investigación?” (Attal, 2008: 313). En función de la elección del objeto para evaluar (restitución de conocimientos, aplicación de procedimientos, movilización de competencias [Scallon, 2004]), las metodologías de evaluación, las herramientas utilizadas y los marcos de referencia cambian. La cuestión es el desafío de conceptualizar la articulación entre los diferentes objetos evaluados, como lo proponen, por ejemplo, Rey, Carette, Defrance y Kahn (2003).

La construcción de los hechos para evaluar
y las situaciones que contribuyen a su producción

Tal como lo destaca Perrenoud (1998b), a menudo hay confusión entre la evaluación del *aprendizaje* del alumno y la evaluación de su *actividad*. Teóricamente, se puede distinguir la actividad del alumno en una tarea escolar (por ejemplo, elaborar un esquema que explique el ciclo del agua, redactar un texto argumentativo, etc.), sus procesos cognitivos (razonamiento, interpretación, deducción, puesta en relación, etc.) y sus aprendizajes (integrar un nuevo conocimiento en sentido amplio, transferir este conocimiento a otras situaciones). Si el alumno es pasivo, no se puede evaluar su aprendizaje. Pero ser exitoso en una actividad escolar no significa *de facto* que ha habido aprendizaje. Por ende, la actividad del alumno es una condición, pero esta no basta para apreciar el aprendizaje que no es directamente aprehensible. Desde el punto de vista de la evaluación, ello significa también que los hechos evaluados son hechos *construidos*; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las

metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado. Desde una perspectiva del aprendizaje *situado* (Lave y Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), el postulado es que la evaluación también tiene en cuenta la *situación* en la cual este aprendizaje se manifiesta. La situación de evaluación (y, con ella, el uso de los recursos a disposición, el contrato escolar subyacente, las maneras de proceder propias de cada clase, etc.) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y “marca” el aprendizaje escolar evaluado. En otras palabras, no se evalúa un aprendizaje “puro”, que sería independiente de la situación que lo hace observable. En consecuencia, se impone una reflexión crítica sobre las situaciones de evaluación.

Los procedimientos y las herramientas de evaluación

La evaluación puede desarrollarse sin instrumentos, como por ejemplo cuando el docente observa las actividades de los alumnos e interactúa con ellos para comenzar una regulación. Sin embargo, el uso de herramientas de evaluación permite estructurar y facilitar la evaluación; posibilita en especial conservar las marcas de las actividades del alumno que son consultables en diversos momentos, por diferentes actores (alumnos, docentes, familias, otros especialistas de la educación, etc.). Un debate con respecto a la evaluación formativa es la calidad de las herramientas de evaluación en relación con los criterios clásicos de pertinencia, validez, fiabilidad y el límite de algunas herramientas para evaluar competencias y aprehender su multidimensionalidad (De Ketele y Gerard, 2005). Numerosas herramientas de evaluación formativa coexisten en una clase (múltiples formas de tests “lápiz y papel”, grillas de observación, escalas de apreciación, cuestionarios de autoevaluación, guías de producción, portafolios...). Evidentemente, no es necesario que el uso de estas herramientas sea un obstáculo para la regulación (por ejemplo, riesgo de sobrecarga cognitiva producida por el uso de

la herramienta]; asimismo, conviene que los alumnos puedan *aprender* a utilizar las herramientas, por medio de procedimientos participativos que permitan construir, entre el docente y los alumnos, una comprensión compartida de las herramientas y de sus finalidades (Mottier Lopez, 2006a). Como señala Allal (2008), todas las metodologías y herramientas de evaluación tienen que estar asociadas a un marco de referencia para interpretar los resultados. En una evaluación formativa, el marco de referencia se arma según los criterios y/o la autorreferencialidad (comparación de un nivel alcanzado por el alumno con su nivel anterior).⁶ El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario, puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse. *In fine*, el objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia para autoevaluarse. Los trabajos actuales sobre la evaluación de las competencias proponen nuevas herramientas a los docentes, en particular indicadores de trayectorias de aprendizaje y el uso de "rúbricas" que definen niveles de adquisición y progresión (Tardif, 2006). También cabe a los docentes el desafío de que se apropien de estas nuevas herramientas y de las concepciones del aprendizaje subyacentes y que transformen, si es necesario, las herramientas en relación con su contexto cultural y profesional.

Los marcos teóricos para pensar el apoyo al aprendizaje de los alumnos

Este último punto citado aquí es ciertamente el más complejo. En efecto, si la evaluación formativa se orienta a sostener la evaluación de los aprendizajes, aún queda por saber cómo sostenerlos. Los trabajos anglófonos insisten en la noción de *feedback*

⁶ En una evaluación formativa, no es pertinente un marco de referencia normativo, pues la comparación interindividual no permite identificar las dificultades encontradas por los alumnos, sus procesos de aprendizaje, sus adquisiciones.

y muchos investigadores intentan definir lo que sería un *feedback* "eficaz" (véase, por ejemplo, la revisión de Black y Wiliam, 1998). Los trabajos francófonos se centran en la noción de *regulación*, como lo explicamos más arriba, pero el problema sigue siendo el mismo: ¿cuáles son las características de las regulaciones que producen una autorregulación del aprendizaje, finalidad última de toda evaluación formativa? Perrenoud cita varios obstáculos para la regulación en clase, entre los cuales tenemos "la coherencia, la continuidad, la adaptación de las intervenciones del docente, que espera sean reguladoras; la asimilación por parte de los alumnos de los *feedback*, de las informaciones, preguntas y sugerencias que reciben" (1998b: 92). El autor señala cuatro obstáculos para los docentes, los cuales destacan la complejidad de los procesos de regulación en clase: (1) la tendencia a dejar de preocuparse por los conocimientos escolares por adquirir en detrimento de un centramiento en las metodologías de aprendizaje de los alumnos –o en el "cómo aprender"–; (2) la dificultad de aprehender el aprendizaje del alumno, que sigue siendo muy abstracto para los docentes; (3) las obligaciones de la administración de una clase y la falta de tiempo para llevar adelante la conclusión de una regulación emprendida; (4) la propensión a centrarse en el éxito de la tarea y no en los aprendizajes subyacentes.

Estos diferentes elementos subrayan la necesidad, en los trabajos actuales, de comprender mejor la regulación formativa en el *contexto ecológico del aula*. Las propuestas teóricas que hemos recogido muchas veces han sido influidas por contactos intensos con docentes en el marco del desarrollo de los programas escolares, de acciones de formación o en los movimientos vinculados a reformas escolares. Pero en los trabajos francófonos, los estudios sobre las prácticas suelen ser episódicos y estar dispersos en varios contextos, y hacen difícil la identificación de modelos o de tendencias. Queda el importante desafío de proveer un anclaje empírico más sólido a los desarrollos teóricos. Terminamos exponiendo algunos elementos de una "investigación conjunta"

sobre la evaluación formativa en clase que hemos llevado adelante durante tres años con unos diez docentes del ciclo primario (ciclo medio, alumnos de 8 a 12 años) en el cantón de Ginebra⁷ (Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación). Nuestra finalidad es destacar la importancia de la validez ecológica de las investigaciones para comprender mejor las prácticas de evaluación formativa en el aula y empezar a perfeccionarlas.

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL EJEMPLO DE UNA INVESTIGACIÓN CONJUNTA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

En una investigación conjunta, el participante no hace más que “formar parte”, pero es un actor cabal de la investigación, desde la delimitación de la problemática hasta la comunicación de los resultados (Bélair, de próxima publicación). Consideramos que este tipo de investigación es especialmente interesante, por un lado, para acceder mejor a las prácticas de evaluación formativa de los docentes, a los obstáculos que encuentran, al sentido que dan a su práctica y a los interrogantes que tienen. Por el otro lado, este tipo de investigación apunta al desarrollo profesional de los actores implicados y a la coproducción de saberes sobre la práctica y para la práctica (Desgagné, 1997, 2007).

Principales etapas en nuestra investigación conjunta

Sin entrar en los detalles del dispositivo mismo de nuestra investigación conjunta (véase la descripción en Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación), conviene aclarar las principales ac-

⁷ La investigación está patrocinada por el Centro de Formación de la Enseñanza Primaria (CeFEP) del cantón de Ginebra, en Suiza. Los docentes cuentan con una experiencia profesional de entre 7 a 33 años.

tividades que han sido realizadas en el seminario. En un primer momento, los docentes han objetivado sus prácticas existentes, sin intervención de la investigación sobre las prácticas expuestas. Se solicitaron las primeras “marcas” de las prácticas en el aula: (a) marcas de una actividad realizada por el docente que muestran elementos satisfactorios y que quiere conservar, reforzar, desarrollar; (b) marcas que interpelan al docente, que hacen obstáculo, pero que le gustaría comprender, mejorar, superar. Esta primera etapa permitió desarrollar, de manera heurística, una problematización colectiva de la evaluación formativa y de la regulación en las condiciones habituales de una clase.

A partir de estas reflexiones, se dedicó una segunda etapa a la definición conjunta de los procesos y fenómenos que los participantes deseaban estudiar. Para ello, se realizaron varias actividades durante los seminarios, las principales de las cuales son las siguientes: discusión y reconocimiento de los valores compartidos por el grupo a propósito de la regulación de los aprendizajes de los alumnos, clarificación de las nociones teóricas, elaboración de un cuestionario en *sintonía* con las preocupaciones legítimas de los docentes (muchas veces vinculadas con el “cómo obrar mejor”) y a la vez fuente de nuevos conocimientos para todos (incluso para el investigador). Durante esta segunda etapa, los docentes se entrenaron progresivamente en el manejo de las diferentes etapas de una investigación y elaboraron un dispositivo común de investigación.

La tercera etapa consiste en la recopilación de informaciones por parte de cada docente en su curso y el análisis de los datos recogidos. Se decidió que la investigación se llevaría a cabo más precisamente sobre regulaciones interactivas del docente en situaciones complejas de resolución de problemas matemáticos que solicitan la movilización de competencias en los alumnos. Los docentes seleccionaron libremente extractos de interacciones que consideraron significativos de una regulación interactiva emprendida por ellos. Cada extracto fue grabado y

luego transcripto por el docente y aportado al seminario. Se hizo circular un cuestionario metacognitivo destinado a los alumnos, co-elaborado en el seminario.⁸

La última etapa es la implicación de los docentes en la comunicación de los resultados de la investigación conjunta: coescritura de un capítulo (Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación), presentación en un coloquio científico, presentación a los colegas docentes y a las direcciones de escuela, participación en seminarios de formación sobre la evaluación formativa.

Algunas constataciones a modo de conclusión

A lo largo de los encuentros, surgieron cuestiones importantes, reveladoras de la construcción de una comprensión cada vez más fina de la regulación interactiva "en actos".

Estos son ejemplos de cuestiones elaboradas por el grupo:

- En un procedimiento de evaluación formativa, ¿qué es lo que caracteriza la regulación interactiva del docente junto a los alumnos (un alumno, varios alumnos juntos)? ¿Cuál es la dinámica de la guía/apoyo del docente en una situación compleja en matemática? ¿De qué tratan sus intervenciones formativas?
- ¿Qué lazos se pueden observar entre el tipo de guía del docente y la naturaleza y la "eficacia" de la regulación interactiva emprendida? ¿Cómo comprender las variaciones observadas en las guías interactivas?

Este tipo de cuestionamiento permite superar la simple constatación de que los resultados de la evaluación formativa culmi-

⁸ Antes de esta recopilación formal, se pusieron en marcha acciones exploratorias, en particular para sensibilizar a los docentes frente a las presiones propias de una investigación y para afinar el cuestionario de la investigación.

nan en la puesta en marcha de una regulación interactiva del docente con el/los alumnos. La finalidad es intentar aprehender, en profundidad, la "dinámica" de esta regulación interactiva tal como se desarrolla en el aula, con alumnos de niveles escolares diferentes, en relación con el desarrollo de la secuencia de enseñanza y de las expectativas del docente. En nuestra investigación, las expectativas expresadas por los docentes que han guiado sus evaluaciones formativas y regulaciones interactivas con los alumnos eran las siguientes: inmersión en la tarea, comprensión del problema, organización de la búsqueda de soluciones, calidad de la colaboración entre alumnos, razonamiento matemático desarrollado, confrontación de las soluciones, validación por los alumnos del resultado obtenido, autoevaluación y reflexión metacognitiva sobre la manera como fue resuelto el problema complejo.

Se desprende, desde el punto de vista de los docentes, que una regulación juzgada "lograda" es la que supo apoyarse en los aportes del alumno para emprender una autorregulación. Dicho de otro modo, los docentes se declaran insatisfechos cuando están presionados a proceder según una guía cada vez más ajustada que lleva al alumno a producir la respuesta esperada. En una situación compleja, su objetivo es dejar una parte de la devolución del problema al alumno y su intervención formativa consiste en ayudarlo a progresar sin por ello resolver el problema en su lugar. Un fuerte valor compartido por los docentes de nuestra investigación conjunta es favorecer la autoevaluación del alumno y las reflexiones metacognitivas. Se manifiestan frustrados cuando comprueban que no lo consiguieron y ello sucede, por lo general, como tendencia, con alumnos de nivel escolar más bien bajo. Cuando están confrontados con esta constatación, su reacción es: "¿Pero de qué otro modo se lo podría hacer?".

A continuación exponemos un ejemplo de regulación interactiva que se vuelve cada vez más ajustada y que ha sido criticada por los docentes, pues fue juzgada insuficientemente co-cons-

truida con los alumnos. El ejemplo atañe al problema "El recinto de la cabra"⁹, que surgió de los medios oficiales de enseñanza de matemática en la Suiza de habla francesa.

El docente tiene frente a los ojos la resolución escrita de Maude y Diana. Las alumnas han ubicado las seis barras, pero quedó un lado del recinto sin cerrar.

Docente: Entonces, explícame lo que hicieron, Maude.

Maude: Eh... tratamos de hacer un rectángulo, pero en realidad no va porque no cierra.

Docente: Muy bien, no cierra. ¿Qué podrías hacer para que les cierre?

Maude: No sé...

Docente: Y tú, ¿tienes alguna idea, Diana?

Diana: No, realmente no (*silencio*).

Docente: Veo que hiciste un dibujo en la hoja. Explícame lo que has hecho.

Diana: Bueno, tratamos de hacer un rectángulo (*silencio*) y luego resulta que no nos sale.

Estos primeros intercambios muestran que las alumnas tienen conciencia de que su resolución es incorrecta, pero no logran superar el obstáculo ni explicar su razonamiento. El docente adapta entonces su apoyo:

Docente: Muy bien. Pero en el dibujo que veo aquí, pusiste las seis barras, aunque yo solo veo tres lados. Pusiste dos barras por lado. ¿Esto forma un rectángulo?

Diana: No (*silencio*).

⁹ El enunciado del problema es el siguiente: "El señor Seguin construyó un recinto rectangular para su cabra con 6 barras de 3 m, 5 m, 6 m, 6 m, 7 m y 8 m de largo. ¿Cuál es el mayor recinto posible, de forma rectangular, que puede construir el señor Seguin con seis barras para que su cabra tenga la mayor cantidad de hierba para masticar? Justifique su respuesta". El problema se realiza en diada.

Docente: ¿Qué te falta aquí, en el rectángulo?

Diana: Falta el cierre de este lado.

Docente: ¡Muy bien! ¿Qué podrías hacer entonces para poner un cierre de ese lado?

Diana: Bueno, acortarlo un poco.

Docente: Acortarlo un poco, de acuerdo.

Maude: Se puede cerrar ese lado.

Diana: No, no, porque hará un cuadrado.

Esta observación espontánea de Diana le permite al docente identificar un obstáculo para la resolución de las alumnas. Les transmite entonces un conocimiento que pensaba que las niñas ya tenían:

Docente: ¿Un cuadrado es un rectángulo?

Maude y Diana: ¡No, no!

Docente: Sí, un cuadrado es un rectángulo. Un rectángulo no es un cuadrado, pero un cuadrado es un rectángulo. Es un rectángulo un poco particular que tiene los cuatro lados de la misma longitud. ¿De acuerdo? ¿Qué se puede hacer entonces?

Diana: Humm... hacerlo un poco, un poco más pequeño...

Docente: Entonces quiere decir que le sacarías una barra de cada lado para poder cerrar el cuarto lado. Entonces las dejo probar.

El análisis muestra muy a menudo que los docentes transforman la situación compleja para abordar objetos más específicos que plantean dificultades a los alumnos. Esta transformación es característica de los procedimientos de evaluación formativa de las competencias (por ejemplo, Rey *et al.*, 2003). Para diagnosticar las dificultades encontradas por los alumnos en una situación compleja, los docentes la recortan en tareas elementales con consignas más explícitas y, si hace falta, explican los conocimientos necesarios para su realización. Luego, se trata de que el alumno retome el problema utilizando las nuevas informaciones que le han sido transmitidas por el docente (como en el ejemplo referido) o co-construidas con él.

Para los docentes de nuestra investigación conjunta, como hemos señalado, una regulación interactiva "lograda" es poder co-construirla con las respuestas y los aportes de los alumnos. Es un signo de que el alumno se comprometió en la evaluación formativa interactiva, de que fue posible construir una comprensión común y de que la intervención del docente pudo ajustarse al razonamiento del alumno para llevarlo a desplazarse. En este caso, la evaluación se realiza en la "zona de desarrollo próximo"¹⁰ (Vygotsky, [1934] 1978) del alumno, con el postulado de que la regulación ejercida primero en la interacción social se transforma en proceso intrapersonal (autorregulación). Sin embargo, es importante subrayar que, según Vygotsky, este proceso es "el resultado de una larga serie de acontecimientos ligados al desarrollo" ([1934] 1978: 57). Desde el punto de vista de la evaluación formativa, el desafío para los docentes consiste en conciliar intervenciones formativas que ofrezcan un apoyo inmediato al alumno durante la actividad y una aprehensión de la temporalidad larga de las trayectorias de aprendizaje de cada alumno. Siempre según Vygotsky, algunas formas de actividad podrán interiorizarse completamente, otras requerirán siempre una forma de mediación externa.¹¹ En este último caso, dicha mediación externa debe formar parte de la evaluación formativa e integral de los aprendizajes de los alumnos.

Terminamos con una constatación surgida de nuestros intercambios con los docentes: cuando se les pidió que analizaran¹² las regulaciones interactivas que habían seleccionado, ¡rara vez

se mostraron satisfechos! En otras palabras, no han sido indulgentes consigo mismos y la investigación conjunta los incita a una reflexión crítica sobre sus prácticas. Los docentes aspiran a querer sostener cada vez mejor los aprendizajes de sus alumnos. Tienen conciencia de la complejidad de la evaluación formativa cuando esta tiene la finalidad de acceder al razonamiento de los alumnos, de evaluar sus procedimientos y de intervenir de la manera más adecuada posible, habida cuenta de sus diferentes necesidades. Los docentes reclaman un desarrollo profesional de calidad en evaluación formativa y la investigación conjunta representa un medio, entre otros, de contribuir, produciendo al mismo tiempo datos objetivados para comprender mejor las prácticas de evaluación formativa en el contexto habitual de las clases.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. (1979), "Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, pp. 153-183.
- (1988), "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.
- (1999), "Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation", en Depover, C. y Noël, B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, Bruselas, De Boeck, pp. 35-36.
- (2007), "Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation", en Allal,

¹⁰ Vygotsky define la zona de desarrollo próximo como la diferencia entre el nivel de resolución de problemas bajo la dirección de y con el adulto y el que se alcanza solo.

¹¹ Incluso en el adulto: piénsese en todas las actividades que somos capaces de realizar con un soporte externo.

¹² La grilla de análisis que hemos utilizado está presentada en Mottier Lopez *et al.* (de próxima publicación).

- L. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 7-24.
- (2008), "Evaluation des apprentissages", en van Zanten, A. (eds.), *Dictionnaire de l'éducation*, París, Presses Universitaires de France, pp. 311-314.
- ALLAL, L. Y MOTTIER LOPEZ, L. (2005), "Formative of learning: A review of publications in French", en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París, OECD Publication, pp. 241-264.
- ALLAL, L. Y PELGRIMS DUCREY, G. (2000), "Assessment of - or in - the zone of proximal development", *Learning and Instruction*, 10, pp. 137-152.
- ANDRADE, H. L. Y CIZEK, G. J. (eds.) (2010), *Handbook of Formative Assessment*, Nueva York, Routledge.
- BAIN, D. (1988), "L'évaluation formative fait fausse route", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 10, pp. 23-32.
- BAIN, D. Y SCHNEUWLY, B. (1993), "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence", en Allal, L., Bain, D. y Perrénoud, P. (eds.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 51-79.
- BÉLAIR, L. (de próxima publicación), "Réflexions autour de la recherche collaborative en développement professionnel", *Actes du 21e colloque de l'ADMEE-Europe*, Bélgica, Université de Louvain-la-Neuve.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998), "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- BLOOM, B. S. (1968), "Learning for mastery", *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.
- (1976), *Human Characteristics and School Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T. Y MADAUS, G. F. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.

- BONNIOL, J.-J. Y VIAL, M. (1997), "Les modèles de l'évaluation", Bruselas, De Boeck.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. Y DUGUID, P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- CARDINET, J. (1977), *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2e éd. Rapport n° R77.05), Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- (1988), "La maîtrise, communication réussie", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 155-195.
- CHEVALLARD, Y. (1986), "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation", en De Ketele, J.-M. (ed.), *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 31-59.
- CRAHAY, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruselas, De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. Y GERARD, F.-M. (2005), "La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28, pp. 1-26.
- DESGAGNÉ, S. (1997), "Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants", *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), pp. 371-393.
- (2007), "Le défi de coproduction de 'savoir' en recherche collaborative", en Anadón, M. (ed.), *La recherche participative: multiples regards*, Québec, Presses Universitaires du Québec, pp. 89-121.
- GARCÍA-DEBANC, C. Y MAS, M. (1987), "Évaluation des productions écrites des élèves", *Enjeux*, 11, pp. 108-122.
- HUBERMAN, M. (1988), "Les variantes de la pédagogie de maîtrise: critiques et perspectives", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Lausana, Delachaux y Niestlé, pp. 268-309.

- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVEAULT, D. (1999), "Autoévaluation et régulation des apprentissages", en Depover, C. y Noël, B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: Modèles, pratiques et contextes*, Bruselas, De Boeck, pp. 57-79.
- (2007), "De la 'régulation' au 'réglage': élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages", en Allal, L. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 207-234.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006a), "L'évaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale", en Figari, G. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris, L'Harmattan, pp. 82-89.
- (2006b), "Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective 'située' de l'apprentissage", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29, pp. 1-21.
- (2008), *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*, Berna, Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, L. Y LAVEAULT, D. (2008), "L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 3, pp. 5-34.
- MOTTIER LOPEZ, L.; BORLOZ, S.; GRIMM, K.; GROS, B.; HERBERT, C.; METHEINITIS, J.; PAYOT, C.; POT, M.; SCHNEUWLY, J.-L. Y ZBINDEN, S. (2010), "Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves, expérience d'une recherche collaborative", en Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.-A. y Albanese, O. (eds.), *Affectivité, métacognition et cognition pour une meilleure compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 33-50.
- NUNZIATI, G. (1990), "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 48-64.

- PERRENOUD, P. (1991), "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13, pp. 49-81.
- (1993), "Touche pas à mon évaluation! Une approche systémique du changement", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, pp. 107-132.
- (1998a), "From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 85-102.
- (1998b), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruselas, De Boeck.
- REY, B.; CARETTE, V.; DEFRANCE, A. Y KAHN, S. (2003), *Les compétences à l'école*, Bruselas, De Boeck.
- SCALLON, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, QC, ERPI.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1991), "L'évaluation didactique: une affaire contractuelle", en Weiss, J. (ed.), *L'évaluation, problème de communication*, Cousset, Suisse, DelVal, pp. 79-95.
- TARDIF, J. (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montreal, Chenelière-Education.
- VESLIN, O. Y VESLIN, J. (2001), "Evaluation formatrice et critères de réalisation", en Figari, G. y Achouche, M. (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck, pp. 89-101.
- VYGOTSKY, L. (1934, 1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Londres, Harvard University Press.

3. EVALUACIÓN MEDIADORA

Una propuesta fundamentada¹

por Jussara Hoffmann

SOBRE LA EVALUACIÓN

Antes de debatir sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes, es necesario comprender el término “evaluar” con la amplitud necesaria. El acto de evaluar comprende: a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo; c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva.

Se concluye de lo anterior que la evaluación no se reduce a tests, pruebas o ejercicios (considerados como instrumentos de evaluación). Menos aún se deben considerar como evaluación los boletines, las fichas, los informes y los *dossiers* de los alumnos (entendidos como registros de evaluación).

Instrumentos y registros forman parte de la metodología, que, a su vez, sufre variaciones de acuerdo con la concepción de evaluación a la cual pertenece: concepción clasificatoria o concepción mediadora.

¹ Traducción del portugués: Ariadna García.

La metodología en evaluación se basa en valores morales, concepciones de educación, de sociedad y de sujeto. Concepciones que rigen el hacer de la evaluación y que le dan sentido. Una concepción clasificatoria tiene como finalidad seleccionar, comparar, clasificar. Es selectiva por naturaleza y, por lo tanto, excluyente. Una concepción mediadora tiene por objeto observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje. Es de carácter individual (no comparativa) y se basa en principios éticos, de respeto a la diversidad. Pretende ser, de este modo, una educación inclusiva en sentido pleno –de acceso al aprendizaje para todos y para toda la vida (proyecto de futuro)–.

Es necesario, entonces, considerar primero cómo los educadores conciben la evaluación antes de debatir sobre metodologías, instrumentos de testeo y formas de registro. Reconstruir las prácticas de evaluación sin discutir los principios esenciales de este proceso es como preparar las valijas sin saber adónde vamos.

SOBRE LOS PRINCIPIOS

Los principios fundamentales de la evaluación mediadora son:

- a) todos los alumnos aprenden siempre (principio ético de valoración de las diferencias);
- b) aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje (principio pedagógico de acción docente investigadora);
- c) los aprendizajes significativos son para toda la vida (principios dialécticos de lo provisorio y lo complementario).

La evaluación del aprendizaje, más específicamente, involucra e implica de manera directa a dos elementos del proceso: educador/evaluador y educando/evaluando. Alguien (educando) que es evaluado por alguien (educador). Se trata, por lo tanto, de

una relación dual, lo que significa que el profesor es directamente responsable de las acciones dirigidas a cada aprendiz.

Aunque el educador trabaje con muchos alumnos, su relación, en el proceso evaluativo, se establecerá de forma diferente con cada uno de ellos. A través de la acción mediadora y de su intervención pedagógica, impactará en las vidas de los estudiantes e influirá en sus aprendizajes individuales. Asimismo, cada alumno establecerá mayores o menores vínculos intelectuales y afectivos con cada profesor, quienes ofrecerán actitudes y respuestas diversas.

Así, el proceso evaluativo mediador es siempre de carácter singular en lo que se refiere a los estudiantes, toda vez que las decisiones evaluativas (inclusivas o excluyentes) afectan individualmente a los sujetos educativos. Todo proceso evaluativo, por lo tanto, busca:

- a) observar a los aprendices individualmente;
- b) analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje;
- c) delinear estrategias que favorezcan las mejoras en sus aprendizajes.

La evaluación como proceso comprende obligatoriamente tres tiempos: observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje.

No es posible decir que se ha evaluado solo por observar o conocer a los alumnos. Tampoco se puede denominar evaluación a la corrección de los tests y el registro de las notas, porque, en este caso, el proceso se reduciría a un juicio de valor.

Si la observación o corrección de tareas no incidió en decisiones pedagógicas sobre la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta metodología no cumplió su finalidad esencial. Evaluar según la perspectiva mediadora significa actuar para lograr que los alumnos se superen intelectualmente.

La diferencia, por momentos, no se encuentra en las metodologías o en los instrumentos, sino en el fin con que los utilizamos. Es posible registrar los datos de los alumnos con el objetivo de clasificarlos (concepción clasificatoria) o registrarlos para comprender mejor su manera de aprender y actuar pedagógicamente en su beneficio (concepción mediadora).

Lo esencial es conocer muy bien los principios que fundamentan las acciones. Las metodologías e instrumentos sufren cambios cuando se modifican las concepciones.

SOBRE LOS EVALUADORES

Ser evaluador es conocer, comprender, acoger a los alumnos en sus diferencias y estrategias propias de aprendizaje, para planear y ajustar acciones pedagógicas favorables a cada uno y al grupo como un todo. El objetivo de brindar mejores condiciones de aprendizaje implica cambios esenciales en las prácticas evaluativas y en las relaciones con los educandos, en la medida en que toda observación o "exigencia" del profesor viene acompañada de apoyos, tanto intelectuales como afectivos, que posibilitan a los alumnos superar cualquier desafío. Cuidar más a quien necesita más y por más tiempo es la misión del evaluador.

En este caso, ninguna atención a los alumnos es considerada exagerada (como a veces se dice de "alumnos que necesitan más tiempo"), sea en términos de estrategias en el aula o de apoyo pedagógico de cualquier naturaleza.

Respecto a su sistematización, cabe al evaluador: a) programar con intención clara (¿qué aprendizajes se están investigando?); b) proponer tareas evaluativas frecuentes, menores y graduales; c) analizarlas inmediatamente; y d) volver a planear la acción educativa para alcanzar el progreso de todos los alumnos.

Como la evaluación es un "proceso", se distingue por el carácter provisorio y complementario de la acción educativa: la

respuesta del alumno es siempre punto de partida para nuevos aprendizajes. El aprendizaje solo puede ser acompañado en el sentido longitudinal, pues implica construcción y reconstrucción de conocimiento.

Bimestres, trimestres, semestres y años lectivos son delimitaciones burocráticas, no determinantes del sistema de evaluación. El proceso evaluativo evoluciona paralelamente al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. Anotaciones sobre el desempeño bimestral de alumnos, por ejemplo, son breves "paradas" de un tren en movimiento, es decir, momentos en que el profesor informa sobre el camino recorrido por el alumno hasta cierto punto. De la misma forma, el significado esencial de esos registros es servir como puntos de referencia para la continuidad de las acciones educativas, del propio profesor o de docentes que lo sucedan, cuando se elaboran al final de los años lectivos.

SOBRE EL CARÁCTER SUBJETIVO Y MULTIDIMENSIONAL DE LA EVALUACIÓN

La mirada evaluativa mediadora es multidimensional. Vislumbra innumerables dimensiones y posibilidades de aprendizajes. Es una mirada curiosa que no parte de parámetros predefinidos, sino que se abre a lo inesperado, a lo sorprendente de cada aprendiz. Significa crear desafíos y provocaciones para saber cuáles son los conocimientos del alumno, sin límites, sin determinaciones. Esencialmente, para caminar con él rumbo a lo inusitado.

Una mirada que busca otras miradas. Cada uno ve hasta donde puede. Personas diferentes miran el mundo de formas distintas (subjetividad). Estas miradas múltiples, son, por eso, complementarias y enriquecedoras. Reúnen conocimientos, experiencias, sentimientos diversos que se contraponen a verdades arbitrarias y las derrumban.

Transformar la evaluación en un proceso objetivo, preciso, estandarizado es desvirtuarla en su significado esencial, que es el de dar cuenta de un proceso humano. El proceso evaluativo mediador solo sobrevive por medio del rescate de la sensibilidad, del respeto al otro, de la interactividad y a través de la pedagogía del diálogo.

En realidad, la evaluación mediadora se consustancia con el contexto propio de la diversidad. Es angustiante saber que miles de chicos y jóvenes tienen, en pleno siglo XXI, su aprendizaje legitimado por datos numéricos, por promedios aritméticos, por estadísticas, y que eso sea considerado (lingüentemente) una evaluación precisa y justa. Los aprendizajes significativos no son mensurables (carácter cuantitativo), sino que son de naturaleza cualitativa. Y calidad es coherencia, riqueza de conocimiento, precisión de ideas. Dimensiones que son siempre evolutivas y que exigen el carácter interpretativo (no solo correctivo) del evaluador. El sentido de la evaluación mediadora es el de promover una diferencia "sensible" en el aprendiz, lo que no puede ser medido o estandarizado.

SOBRE LOS APRENDICES

Es necesario valorar (además de respetar) las diferencias individuales sin jamás perder de vista el contexto interactivo. Escuela es sinónimo de socialización, de interacción entre diferentes. Solo existe escuela para que muchos y diferentes niños o jóvenes puedan convivir, intercambiar experiencias, aprender con "los otros" y a vivir con "otros", a constituirse en ciudadano.

Toda relación de saber se da a partir de la interacción del sujeto con los objetos de conocimiento, de la relación con los otros y de la relación consigo mismo, según Charlot (2000). Significa que cada alumno, interactivamente, descubre el mundo a su manera, diferente y única. Pero aprehende el mundo de forma más rica y desafiante cuanto mayor es su socialización y la

cooperación de los adultos que son mediadores en su saber. Se desarrolla, aún más, cuando interactúa con lo diferente, con personas de edad, género, etnia, experiencias de vida, sentimientos y deseos diferentes a los suyos.

En la heterogeneidad de una clase, se expresan las singularidades, una vez que se revelan las opiniones disonantes, los conflictos, las diferentes formas de hacer, de hablar, de sentir, en el caso de que sean creadas las oportunidades para que esto suceda.

La primera función de la evaluación es la promoción permanente de espacios interactivos, sin por eso dejar de privilegiar la evolución individual o de promover acciones mediadoras que favorezcan el progreso del grupo.

Una evaluación justa respeta la diversidad. Todos los aprendices tienen derecho a condiciones dignas de aprendizaje, lo que no quiere decir condiciones iguales. Condiciones dignas son las que tienen en cuenta la diversidad de etnia, creencias, valores, deficiencias, maneras y tiempos de aprender.

SOBRE LA EVALUACIÓN MEDIADORA

La evaluación mediadora se da en la cotidianidad del hacer pedagógico. Es observación-reflexión-acción, energía constante que impulsa la planificación, la propuesta pedagógica y la relación entre todos los elementos de la acción educativa. Fundada en principios éticos, nutre de forma vigorosa el trabajo educativo. Sin una reflexión seria sobre los principios en los cuales se basa, se pierden los rumbos, la emoción, el vigor de los pasos que permiten mejorar el proceso.

La observación, la reflexión y la acción ocurren en tiempos no lineales, que se pueden dar de manera simultánea o paralela, en el devenir dinámico que caracteriza al propio aprendizaje, conforme se puede percibir en la siguiente escena de clase:

La observación y las intervenciones que la profesora hacía respecto a cada niño eran muy diferentes y le resultaba difícil responder a todo lo que ocurría en el aula, moviéndose de atrás para delante y hacia todos los lados. Un niño preguntaba sobre lo que estaba escrito en el pizarrón, solicitando la explicación sobre el ejercicio, mientras otros le pedían ayuda directa para hacer la tarea en el cuaderno. Un niño aprendía la lectura de las sílabas, otro ya leía palabras. Había uno que no sabía qué había que hacer después de haber terminado de escribir lo que estaba en el pizarrón. Dos niñas charlaban en voz alta mientras le sacaban punta al lápiz sobre el cesto de papeles, y la maestra les pidió que se apuraran un poco, al tiempo que se sentaba al lado de otro alumno para explicarle un tema de ortografía. Volvía al pizarrón y seguía escribiendo nuevos ejercicios, todo eso sin dejar de proveer material a aquellos que no lo habían traído, resolver peleas, conversar con los niños en las clases, levantar gomas del piso (Observación de la profesora pasante).

Estas escenas de una clase revelan la riqueza y la plasticidad de un ambiente de aprendizaje, donde se percibe la dinámica del proceso evaluativo: la profesora observa, corrige cuadernos, orienta, encamina las siguientes actividades, observa a otros niños, circula, piensa, habla, desafía. Gasta su energía en la observación-reflexión-acción-observación... En el conjunto de su accionar, se puede percibir su intención de ayudar a cada niño en sus actividades diferentes, funcionando como mediadora de la comprensión y de las relaciones, acompañando la dinámica del aula: circulando, hablando, gesticulando, suministrando materiales, brindando su apoyo al que lo necesita, sin dejar de intervenir en el trabajo de todo el grupo.

El movimiento, la energía, la emoción marcan la diferencia: vivir espontáneamente cada momento, establecer un diálogo múltiple con los aprendices, con la flexibilidad necesaria para proponer un desafío diferente a distintos alumnos dentro de un

mismo grupo. Diversificar sin discriminar, sin rotular, sin faltar el respeto.

Dos principios mediadores se presentan en la escena descrita:

- a) *el principio ético de respeto a las diferencias individuales*: la intención de la profesora de desarrollar estrategias pedagógicas desafiantes para cada alumno, sin perder de vista la totalidad y actuando sobre la base de las manifestaciones singulares del aprendizaje;
- b) *el principio pedagógico de investigación docente*: cuidar más y más tiempo a quienes más lo necesitan. Una mirada múltiple que le permite abarcar los distintos intereses, tiempos y las múltiples dimensiones del aprendizaje que serán favorecidas: las relaciones afectivas, la alfabetización, las cuestiones actitudinales.

SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA MEDIADORA

En la dinámica propia de las aulas, ocurren simultáneamente los tres tiempos de evaluación mediadora:

1. *Tiempo de admiración: comprender a cada alumno*. El evaluador no se limita a observar pasivamente o a juzgar en forma improvisada, sino que da sentido a lo que ve, comprende la realidad viva del alumno.
2. *Tiempo de reflexión: multiplicar las direcciones de la mirada*. El evaluador busca diferentes dimensiones y puntos de vista al interpretar tareas y manifestaciones de aprendizaje. Entrecruza distintas dimensiones, busca relaciones, atribuye significados.
3. *Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas: poner la mirada en acción*. El evaluador establece la interacción

con el aprendiz, revela sus significados, toma decisiones pedagógicas para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento.

En el *tiempo de admiración*, se aprende a "ad-mirar" al sujeto aprendiz. Esa exigencia primera nos coloca ante la necesidad indeclinable de que el acto –para el cual no solo nos estamos preparando, sino también en el que ya estamos insertos– no se reduzca a un mero "pasear" los ojos sin compromiso, poco o ingenuamente curiosos sobre lo que será el objeto de nuestra incidencia reflexiva. No se trata de un "pasear" los ojos de manera acrítica, como si fuese objeto de nuestro análisis algo sobre lo cual apenas debiésemos hablar y que, por esa razón, no fuese capaz de provocar en nosotros una curiosidad penetrante e inquieta (Freire, 2001: 41-42).

A través de una mirada ingenua, dice Freire, ocurre la percepción del objeto "ad-mirable" como un darse cuenta de algo, una pura opinión. Pero cuando se internaliza lo que se admira, se alcanza, de hecho, el conocimiento sobre el objeto "ad-mirado". Se aprende a admirar, de esta forma, a partir de la convivencia con el otro, observándolo con la curiosidad del que mira para saber cómo es, no para saber si es como quería que fuese, buscando, por la aproximación y por el diálogo, una mirada más amplia, más intensa, más delicada, siempre presente; deseando saber para poder comprender. Ese es el tiempo de aprender a observar, registrar, reunir datos, leer tareas, escuchar a niños y a jóvenes, acompañar juegos, conversar con las familias, escuchar a otros profesores. ¡Tiempo de admirarse de todo lo que los niños y los jóvenes son increíblemente capaces de aprender y hacer!

El *tiempo de reflexión* es el tiempo de pensar sobre el "momento de educación" en el cual se encuentra el alumno. No se trata de enunciar resultados definitivos, sino de describir etapas de un camino que se recorre. Son las paradas de un tren siempre en movimiento.

Sobre ese tiempo, Paulo Freire habla de la imprescindible humildad del educador, de la necesidad de dudar de las verdades que enunciamos, de cuestionar nuestras hipótesis en todo momento. En un sentido de lo provisorio, toda duda sobre los aprendizajes de los alumnos es una provocación para intentar aproximarse a ellos, a la reciprocidad de pensamiento, a otras interpretaciones.

El *tiempo de evaluación* es el de innovar, intentar, atreverse, el de la *reconstrucción de las prácticas educativas/evaluativas*. ¿Qué hacer, cómo hacer para atender a la necesidad del aprendiz que acabamos de conocer? Este es el tiempo de tomar una decisión, de profesores comprometidos, de estudio, de discusión colectiva, de preparación, de calificación profesional.

APORTES DE PIAGET Y VYGOTSKY

Piaget y Vygotsky alertan sobre la importancia de intervenciones mediadoras significativas para que el aprendiz tenga mejores oportunidades de desarrollo intelectual y moral.

Los estudios de índole piagetiana sugieren situaciones educativas que privilegien desafíos cognitivos en lugar del "instruccionismo" que prevalece hoy en las aulas. Se trata de una perspectiva de trabajo pedagógico muy distinta de la tradicional. Para el educador que se basa en la perspectiva mediadora constructivista, el desafío está en proponer actividades provocativas que se adecuen a las posibilidades de desarrollo de cada alumno. Esto exigirá, por parte de los profesores, un gran conocimiento de los educandos.

La concepción del aprendizaje de Piaget (1995) presupone desequilibrio, conflicto, reflexión y resolución de problemas. Cabe a los adultos ser mediadores en la adquisición de herramientas culturales (lenguaje y símbolos) de los niños y de los jóvenes para que les posibiliten reflexionar sobre sus experien-

cias, articulando ideas, construyendo comprensiones cada vez más ricas acerca de la realidad.

El educador/mediador posibilita y favorece procesos de reflexión del educando sobre sus acciones (abstracción reflexiva), propicia la elaboración de sus propias experiencias, el establecimiento de relaciones entre ideas y acciones, la percepción de diferentes puntos de vista para pensar y reconstruir sus propias experiencias en el plano mental, evolucionando en términos de desarrollo moral e intelectual.

En Vygotsky (1991a, 1991b, 1993, 1995), el concepto de mediación es central en términos de desarrollo humano como proceso sociohistórico. Como sujeto del conocimiento, el hombre no tiene acceso directo a los objetos del conocimiento. Ese acceso es facilitado por elementos mediadores a partir de los cuales se transponen los significados del mundo real hacia su pensamiento (representaciones).

La mediación es un proceso de "transferencia" de información a partir de un sistema de representación (el profesor, con un contenido, una estructura informativa y un código) a otro sistema de representación (el alumno, que procesa activamente tal información). La mediación se produce, en primer lugar, fuera del alumno, por medio de los agentes culturales que actúan como mediadores externos al resumir, valorar, interpretar la información que va a ser transmitida. El alumno capta e interioriza la información, relacionándola e interpretándola mediante la utilización de estrategias de procesamiento que actúan como mediadores internos (Reig y Gradolí, en Minguet, 1998: 117).

Para ambos, hay diferencia, en el sentido de la mediación, entre lo que una persona puede aprender o desarrollarse realizando una sola tarea o realizando la misma tarea con la ayuda de otra, principalmente más competente o que le proporcione desafíos adecuados.

Tales estudios asociados a la noción de ZDP (zona de desarrollo próximo), desarrollada por Vygotsky, resaltan la importancia

del papel mediador del profesor y le sugieren una observación simultánea de lo que el alumno "ya es o conoce" y de todo lo que "puede llegar a ser o conocer", es decir, sobre el desarrollo real (conquistas o capacidades ya construidas y consolidadas) y sobre el área de desarrollo próximo (los conocimientos por construir, las funciones cognitivas por desarrollar).

Según esta teoría, el evaluador no debe considerar, como punto de partida para sus decisiones, solo aquello que el alumno ya conoce o hace, sino que debe pensar además en las potencialidades cognitivas de los educandos, proponiendo desafíos intelectuales significativos para involucrarlo en nuevas situaciones y conducirlo a la superación cognitiva.

Es importante destacar que tales exigencias deben estar acompañadas de apoyos adecuados, para que cada uno pueda alcanzar el éxito en su tarea. Asimismo, tanto el desafío del profesor como los recursos son considerados por Vygotsky como mediadores del conocimiento del alumno, con el objetivo de que pueda enfrentar situaciones cada vez más complejas y con mayor independencia, tornándose así autónomo en relación con la etapa anterior de su conocimiento.

EL PAPEL MEDIADOR DEL PROFESOR

De esa forma, tanto Piaget como Vygotsky fundamentan el papel irremplazable del educador como mediador en la construcción del conocimiento, defendiendo la importancia de la interacción adulto-niño y niño-niño como desencadenantes de los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

Sugieren ambos, de manera vigorosa en sus estudios, una intervención pedagógica desafiante, siguiendo el principio de que la única buena enseñanza es aquella que acompaña el desarrollo de los alumnos. Destacan la importancia de la confianza mutua y de la reciprocidad del pensamiento educador-educando

y alertan sobre la función representativa y simbólica del lenguaje en el proceso de aprendizaje.

En sintonía con tal perspectiva teórica, el proceso de evaluación mediadora pretende, justamente, promover mejores oportunidades de desarrollo para los alumnos y de reflexión crítica de la acción pedagógica, a partir de desafíos intelectuales permanentes y de relaciones afectivas equilibradas.

La concientización, por parte de los docentes de la enseñanza primaria, sobre los caminos o rutas de aprendizaje de los alumnos y, hasta de sus propias rutas, se hace imprescindible para que los mismos se reconozcan capaces, no solo de producir un resultado, sino, principalmente, de compartir un proceso de aprendizaje mediado. Se trata de comprender cómo el individuo organiza y entra en contacto con la información, cómo organiza su pensamiento y, consecuentemente, cómo utiliza esta información, construida a través de sus procesos mentales para consolidar nuevos saberes. Dichos elementos son importantes para el trabajo en educación, principalmente para los docentes de la enseñanza primaria que, a partir de la concientización de las condiciones personales para la construcción de nuevos saberes, podrán comprender mejor el proceso de su aprendizaje y el de sus alumnos y, así, desarrollar una práctica pedagógica desafiante, promoviendo desequilibrios, a través del conflicto sociocognitivo, fruto de la interacción entre pares, lo que favorecerá la reestructuración cognitiva, conduciendo al sujeto de ese proceso al progreso intelectual (Bolzan, 2002: 56).

El profesor explica algo. El alumno escucha. ¿El significado construido por el alumno será el mismo que el profesor cree haber transmitido? El alumno se mueve en el aula, se agita, conversa. El profesor observa, en silencio, su actitud. ¿Qué sentidos otorgan ambos a esta situación?

Cada uno de los participantes de ese diálogo (aún mudo) tiene su propia capacidad de operar mentalmente sobre el mundo

y, de esa forma, producir sentidos diferentes. Es esa mágica relación de conocimiento que une o separa a alumnos de profesores. El papel del evaluador/mediador es buscar la convergencia máxima de significados, la aproximación y el entendimiento de los educandos a partir de procesos dialógicos e interactivos.

Es necesario resignificar tiempos y espacios escolares para que las relaciones establecidas, a través del proceso evaluativo entre educandos y educadores, sean efectivamente de respeto y solidaridad, desencadenando dinámicas escolares en las cuales se involucren alumnos y profesores, actores en un mismo escenario, de una misma obra que se ocupa de toda la complejidad y toda la diversidad de la experiencia compartida (Redín, 2002: 105).

La mirada evaluativa es por naturaleza compleja y multidimensional. Se caracteriza, justamente, por interpretaciones de diferentes intensidades y matices sobre las múltiples dimensiones del aprender de cada alumno, que se realizan a partir de concepciones de educación, de sujeto, de sociedad, también diferentes. De esa forma, los "juicios" de cada evaluador son siempre complejos y subjetivos en la medida en que provienen de esa trama de conceptos multidimensionales.

Las verdades son siempre provisorias en evaluación. Ante cualquier respuesta que podamos dar en relación con el aprendizaje de un alumno, es posible que surjan nuevas preguntas. En esa concepción, la evaluación permanece indefinidamente en el terreno de la incertidumbre, transformando al profesor en un investigador inquieto, siempre en busca de nueva información y nuevos conocimientos.

Esta multiplicidad de preguntas y el carácter de incertidumbre que rodea a la evaluación podrían provocar el desánimo de muchos. Necesitamos, por el contrario, innovar. Hacer valer, principalmente, el sentido de la palabra del educador, el sentido

de la escucha, del diálogo, de la palabra escrita en la evaluación, en lugar de datos objetivos y medibles que se originan en una visión clasificatoria y elitista.

Los sentidos son cotejados en el flujo de las interacciones verbales. Ellos van mucho más allá de la significación semántica, reflejando diferentes concepciones sobre la totalidad humana y social, y por eso la palabra se inscribe en un tiempo y un espacio histórico definidos.

No hay fronteras ni límites en relación con la palabra, ella fluye, está viva, difunde saberes, creencias, valores, diferentes concepciones, cultura. Cabe el ejercicio individual de rescatar el discurso social del discurso interno, con la intención de reflexionar sobre sus sentidos, ya sean estos objetivos o subjetivos. Tal vez sea posible aclarar lo que es oscuro y tomar así posesión de la llave, y quien sabe, de la conciencia (Camargo, en Freire, M., 1995: 51).

Tomar conciencia. Esa es la llave, el elemento esencial de la evaluación mediadora en su concepción multidimensional. Porque en el entrecruzamiento de los conceptos multidimensionales no hay datos objetivos que nos conduzcan a una situación de seguridad, pero, al mismo tiempo, hay un compromiso con la ética, con el conocimiento, con la formación del alumno, con una escuela inclusiva.

EVALUACIÓN MEDIADORA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Una cuestión crucial de mis investigaciones continúa siendo, justamente, cómo contribuir a desestabilizar a los docentes para que reflexionen sobre el significado de sus acciones y sobre su efecto en la evolución del aprendizaje de los alumnos, con el

objeto de reconstruir las prácticas evaluativas. De acuerdo con Schön (1992), los cambios de concepción entre docentes se dan a través de un proceso de "reconstrucción en acción", por la acción de mediadores que organicen situaciones problemáticas y les den el apoyo teórico necesario en sus intentos. Esto significa que es preciso dotar de información al profesor para que ayude al alumno a progresar hasta el autoaprendizaje, ofrecerle información del estado en que se encuentra y las razones de este, para que utilice ese dato como guía de sus reformulaciones.

Cuando se trabaja en la formación de profesores, es importante considerar la fuerza de las ideas que sustentan sus acciones y el contexto donde se da su práctica, pues las creencias consolidadas y el entorno profesional se constituirán en punto de partida para el nuevo aprendizaje, así como también en obstáculos para este.

El conocimiento pedagógico, en especial, está constituido por una inmensa variedad de elementos: conocimientos institucionales o escolares, saberes pertenecientes a la cultura, conocimiento científico disciplinar, conocimiento didáctico/epistemológico, conocimiento acerca del desarrollo humano, etc. Luego, cuando pensamos en el conocimiento del profesor, vislumbramos múltiples factores que favorecen y obstruyen al mismo tiempo el proceso de reconstrucción de las prácticas. Eso significa que su acción (el hacer pedagógico) es necesaria para su formación, pero no es suficiente para su aprendizaje, para eso debe tomar conciencia sobre lo que ejecuta (su pensar). El docente construirá, formulará y reformulará conceptos y principios de su práctica a través de progresivas tomas de conciencia, lo que exige, claramente, un proceso de formación continua que no sucede en escuelas y universidades.

La organización de espacios interactivos, dinámicos, del intercambio del hacer pedagógico entre docentes con diferentes grados de experiencia y variados saberes desencadena el proceso de reflexión, modificación y diversificación de posturas pedagógicas.

Esta posibilidad no es fruto de uno u otro individuo aisladamente, sino de la propia interacción, sin dejar de considerar la necesidad de un "mediador", de un elemento que ofrezca recursos y apoyo teórico para fomentar la discusión entre los profesores.

Según Vygotsky (1991a), la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal involucra el ajuste, la reelaboración de lo que cada uno trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de esa interacción. Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, al compartir posturas evaluativas, los docentes son inducidos a repensar y a reconstruir significados, reorganizando su hacer de manera crítica y vislumbrando nuevos caminos.

¿CUÁL ES LA CONTRIBUCIÓN DEL PARADIGMA MEDIADOR A UNA POSTURA PEDAGÓGICA CRÍTICO-REFLEXIVA DE LOS DOCENTES?

Por las consideraciones efectuadas hasta aquí, se percibe la gran complejidad de trabajar con profesores que evidencian compromisos personales o profesionales diferenciados, variada formación previa, además de sus propias características personales.

Por otro lado, la reconstrucción de las prácticas evaluativas se basa en el hacer pedagógico de cada docente, exigiendo una estructuración progresiva del pensamiento, marcada por nuevas construcciones que podrían representar siempre una modificación y una ampliación del ámbito de sus posibilidades iniciales, permitiendo su superación en términos intelectuales.

Tales consideraciones refuerzan la importancia de programas permanentes de intercambio de saberes, de oportunidades múltiples de expresión de las ideas y concepciones individuales, paralelamente al hacer pedagógico. Los mapas conceptuales contruidos por cada uno serán particulares e individuales a par-

tir de las coordinaciones que efectúen de sus propias acciones sobre el objeto de conocimiento, "pudiendo esas coordinaciones y el propio proceso de reflexión permanecer inconscientes, o dar lugar a tomas de conciencia y concepciones variadas" (Piaget, 1995: 278).

EL PROGRAMA DE ASESORÍA EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL (PAEE)

El Programa de Asesoría que desarrollo desde hace veinte años busca propiciar momentos de discusión en grupos de docentes a partir de situaciones vividas, narradas paso a paso, de acompañamiento individual a los alumnos. Al ser confrontados con diferentes concepciones de evaluación y diferentes prácticas y sistemas, los docentes son estimulados a establecer relaciones de similitud y diferencia, reflexionando sobre el significado de sus acciones.

Para Piaget (1995), aun la pura descripción de una acción denota una construcción más efectiva de lo que puede parecer, dado que el orden de la narración está lejos de corresponder automáticamente a las acciones descriptas y la reconstitución que ella exige acarrea un esfuerzo de inferencia no despreciable. La propia constatación de un hecho es conceptualizada, "la lectura de la experiencia jamás es una simple lectura y en la realidad constituye toda una estructuración".

La situación propuesta en estos grupos es el acompañamiento individual de un alumno, elegido por el propio docente en la institución educativa a la cual pertenece, que represente un caso "difícil" en términos de evaluación del aprendizaje. Tomo como referencia en este texto estudios de casos de 56 estudiantes, en la franja etaria de 6 a 36 años, acompañados por educadores reunidos en el Programa de Asesoría desarrollado en Recife, Pernambuco, de agosto a noviembre de 2005.

La dinámica del proceso de construcción del conocimiento de los profesores ocurre simultáneamente con el acompañamiento de la dinámica de construcción del conocimiento de los estudiantes involucrados. Se busca una alternancia ininterrumpida de acción-reflexión-acción. El proceso mediador apunta, de hecho, a que los profesores alcancen la metarreflexión: "la elaboración de un pensamiento reflexivo que procede por hipótesis y relaciones necesarias entre las observaciones, las acciones y sus consecuencias" (Piaget, 1995: 282). Se pretende que el docente se vuelva capaz de producir teoría y su adaptación a los datos concretos de la experiencia, en una acción interactiva que contribuye a un proceso gradual de toma de conciencia, resultante de la influencia de la conceptuación sobre la acción, en la búsqueda de razones para los hechos observados y para sus acciones, o de "dominar en pensamiento las razones para su acción".

Según Piaget, el sujeto sometido a un número ilimitado de interferencias, como consecuencia de su propia acción, se encuentra siempre ante la inminencia de posibles desequilibrios, en la medida en que los datos externos no se ajusten a sus estructuras de pensamiento. El equilibrio es un proceso desencadenado siempre que se inicia la superación de un desequilibrio. De esa forma, una de las fuentes de progreso en el desarrollo se debe encontrar en los desequilibrios como tales, los únicos que obligan a un sujeto a superar su estado actual y encaminarse hacia nuevas direcciones.

Este programa de formación se fundamenta en la hipótesis de que lo fecundo del raciocinio de los participantes, su "mayor compromiso y entusiasmo", puede ser favorecido justamente por la riqueza y la variedad de situaciones problemáticas que les sean facilitadas por un "real problematizado", que derive en la "apertura a nuevos posibles".

En el caso del PAEE en Recife, la "problematización" se llevó a cabo en cuatro encuentros mensuales, de tres días, cuando los casos de alumnos acompañados fueron discutidos por los se-

senta profesores participantes. Se elaboraron informes en cada período, donde se narraron en pequeños grupos las circunstancias vividas en las instituciones, y se realizaron actividades de lectura relacionadas y debates acerca de los estudios de casos. Estaba prevista también la organización de un ambiente virtual de aprendizaje. Los relatos de casos se pudieron compartir a lo largo del programa con intercambios de sugerencias y recomendaciones entre los sesenta participantes.

El objetivo de los estudios de casos es provocar en el docente una mirada individualizada sobre los alumnos, retirándolos del anonimato del colectivo de las aulas, observándolos en relación con los múltiples aspectos que los constituyen como sujetos aprendices y "objetivando" esas observaciones para reflexionar sobre ellas. Nos referimos a "objetividad" en el sentido de convertir esos elementos en objeto de conocimiento y de investigación de los docentes, es decir, realizar una mirada profunda, que no permanece en la superficie de los hechos, en las conclusiones precipitadas y frágiles.

Por ser compleja y multidimensional, aun la mirada objetiva es subjetiva. La subjetividad está en lo que es relevante para el observador, por lo cual esta mirada es siempre interpretativa. Según Pareyson (1984), la interpretación es siempre, al mismo tiempo, revelación de la obra y expresión de su intérprete: se ve a otro a través de los conocimientos propios, de las experiencias y de los sentimientos.

Retomando, evaluar presupone que:

- a) no se pueda observar o otro pasivamente; siempre se atribuyen significados a lo que se ve (tiempo de admiración);
- b) es necesario multiplicar las direcciones del mirar, interpretar mediante diferentes puntos de vista (el propio, el del alumno, el de los padres, el de otros profesionales), buscar relaciones y contrastes entre lo que se observa y los significados que se atribuyen (tiempo de reflexión);

- c) es indispensable establecer la interlocución entre quien observa y quien es observado, narrando lo que se ve, dialogando. Se trata de un mirar que no se realiza sin el propio mirar del otro (tiempo de mediación/reconstrucción de las prácticas).

Entre los participantes del programa de asesoría, los intercambios de ideas y de significados son constantes. Los diferentes profesores que interactúan se van integrando a medida que avanzan en el proceso evaluativo de los estudios de casos.

El grupo del PAEE 2005 estaba constituido por secretarios(as) de educación municipal, supervisores, directores, profesores, psicóloga, psicopedagoga y orientadora educacional –con actuación en la red pública y privada de enseñanza y en instituciones de enseñanza superior–. Como consecuencia de la gran heterogeneidad del grupo, se observó una tímida participación y un gran recelo por la crítica a sus textos, a sus instituciones y a la práctica evaluativa relatada. A lo largo del programa, los encuentros se transformaron en acaloradas discusiones.

Para investigar la reacción de los docentes frente al proceso mediador desarrollado, se analizaron los relatos de los estudios de casos producidos en cada intervalo mensual, se acompañaron las discusiones y se examinaron las respuestas a una entrevista realizada.

La lectura de los informes se realizó de manera secuenciada y complementaria, situando a los participantes en relación con el proceso evaluativo en desarrollo, y se procuró articular (a los participantes) con la práctica que se estaba construyendo en las escuelas. Los docentes desarrollaron los estudios en diferentes instituciones de enseñanza (públicas y privadas), con alumnos de 6 a 36 años (estudiantes de educación primaria hasta enseñanza superior).

El análisis se realizó en el marco de una toma progresiva de conciencia de los docentes con respecto a aspectos evolutivos en el aprendizaje de los alumnos acompañados y en cuanto a la re-

flexión sobre la propia acción pedagógica desarrollada. De la lectura de los informes se pueden identificar cuatro etapas, que se delinearon a lo largo del período en términos de su toma de conciencia y como reflejo del proceso mediador desarrollado, y que se presentan a continuación. Esos momentos confirman mis observaciones acerca del proceso vivido por docentes en otros programas similares desarrollados, pero sin duda habrá que continuar con los estudios debido a la complejidad del tema investigado.

LOS DIFERENTES TIEMPOS VIVIDOS POR LOS DOCENTES

Etapas 1. Preponderancia del registro de hechos: descripción de datos y testimonios acerca del alumno acompañado, con poca o nula reflexión del docente sobre los hechos relatados o atribución de significados sobre lo que observó.

De los innumerables casos existentes en la escuela, seleccioné el del alumno W. C. S., residente en la calle Valado, 48, Barrio San Sebastián, Palmares, Pernambuco.

Perteneciente a una familia de clase obrera, su madre se iba a trabajar de madrugada y retornaba a la noche [...]. Wanderson era considerado por la escuela como "el muñeco asesino de la escuela". Conversando con su profesora de portugués, ella dijo que era inteligente y tenía linda letra, pero era "el charlatán de la clase" y por eso lo tenía que sacar del aula de vez en cuando. La profesora no sabía que esa era la tercera vez que Wanderson repetía el quinto grado. [...] La escuela me informó que era un alumno agresivo, sin límites y que la propia madre no lo podía dominar (Supervisora F. A., agosto de 2005).

En esta parte se observa el registro de los datos y testimonios recogidos, sin comentarios o interpretaciones de quien los relata.

El informe completo está constituido por muchos datos yuxtapuestos sobre cómo es el niño, sobre lo que hace en la escuela y en su casa, sobre su familia y sobre sus resultados escolares, con poca o ninguna interpretación o comparación entre la información obtenida, por ejemplo, por parte de los profesores del alumno, de él mismo y de su familia –a pesar de haber observado en el relato completo varias divergencias y/o diferencias de opiniones–.

Etapas 2. Primeras reflexiones sobre las reacciones de los alumnos respecto a su acompañamiento y a sus propias reacciones al programa: aportes reflexivos breves, con análisis teórico superficial no siempre adaptado al contexto de su narración.

¿La escuela conoce la historia de W.? ¿La escuela tiene tiempo para preocuparse de este alumno cuya madre, aun siendo pobre y no teniendo tiempo, concurre a la escuela cuando es citada? Por lo que percibí, en este caso, debido a tantas reprobaciones y tantos llamados de la escuela a la madre, sin que esta haya tomado conciencia de su función, el niño cambió de comportamiento.[...] En la otra escuela donde estudia por la tarde como refuerzo, conocí al coordinador y me informó que es un alumno estudioso, responsable en sus tareas. Ante lo expuesto, pregunto: ¿por qué la discrepancia entre las escuelas? ¿Será la metodología aplicada? ¿O será que el acompañamiento es más adecuado? (Supervisora F. A., septiembre de 2005).

En relación con el primer informe, en la parte precedente se observa que comienzan a aparecer, explícitamente, las “comparaciones” entre los datos y los testimonios obtenidos, con juicios de valor explicitados. Aún prevalece, en el informe como un todo, la supremacía de datos y hechos acerca del caso, pero surgen las primeras “interpretaciones” sobre la propuesta de la escuela y sobre la reacción del alumno y su familia, con posicionamiento propio del docente involucrado (“Por lo que percibí”; “Ante lo expuesto, pregunto...”).

Etapas 3. De la acción a la conceptualización: se amplían las hipótesis acerca de los hechos relatados/observados y las consideraciones teóricas sobre estos. Surgen manifestaciones de toma de conciencia sobre el compromiso docente con la evolución del sujeto aprendiz.

Felizmente, gracias al acompañamiento que le fue proporcionado, los problemas de W. están en vías de superación. Su “rótulo” (de muñeco asesino) no tuvo continuidad, aun sabiendo que es difícil eliminarlo a corto plazo. Es un proceso lento y exige paciencia. Para eso fue necesaria la presencia de alguien con una mirada diferente, más sensible, que le mostrase las posibilidades de aprendizaje [...]. Los profesores que fueron compañeros, entre otros profesionales del referido caso, se sensibilizaron y se esforzaron para que se pudiese escribir una historia bien diferente del alumno que encontré en la escuela [...] uno de ellos planteó que ante las actitudes que el alumno presentaba en el aula, con seguridad enfrentaría una reprobación más en su vida [...] En su clase había 48 alumnos. De entre ellos, 15 fueron reprobados y W. también formó parte de ese grupo. W. sobrevivió con éxito gracias al programa ¿Y los demás 14 alumnos donde están? ¿Sabrá la escuela lo que está haciendo? ¿Se preocupa la escuela por la exclusión de los alumnos? (Supervisora F. A., noviembre de 2005).

Se observa en el párrafo anterior que la reflexión de la docente sobre su experiencia le posibilita la construcción de nuevos significados y una actitud investigadora sobre su propia acción, la de los otros profesores y la de la propia escuela. La redacción del informe le exige una reorganización del pensamiento y una articulación entre la teoría y la práctica, lo que conduce a una mayor reflexión sobre su propio obrar en nuevos niveles conceptuales.

Etapas 4. De la conceptualización a la acción: surgen testimonios de cambios del hacer pedagógico sobre la base de significados teó-

ricos contruidos en el grupo; indicios de búsqueda autónoma de perfeccionamiento teórico.

La discriminación de los alumnos que no consiguen ser promovidos aún es muy grande. La lectura que consigo hacer es catastrófica. Cada día que pasa ellos se van marginando. No tendrán más perspectivas de futuro si la escuela no realiza un proyecto diferenciado para ellos, con dignidad, y trabajando de manera no rutinaria todos los días. Necesitamos avanzar en la discusión acerca de la evaluación, específicamente en lo concerniente a la concepción investigadora, formativa y mediadora para que se sobreponga a la clasificatoria, selectiva. Finalmente, ¿cuál es la función social de la escuela? ¿Qué sabe y piensa el educador sobre el proceso evaluativo? [...] El educador debe ser el aliado del alumno y no su adversario. Comprobar su competencia como educador no significa abusar de su autoridad para conseguir sus propósitos (F. A., diciembre de 2005).

Es necesario alertar que tales saltos cualitativos no fueron observados en todos los docentes que integraron el programa, aunque ellos hayan participado activamente en los encuentros y hayan realizado nuevas lecturas. El compromiso con las lecturas sugeridas, la participación en los encuentros y la entrega de los informes se ratifican como condiciones necesarias para esa evolución, lo que me lleva a concluir que el programa de formación es favorecedor de esa evolución, pero no es exclusivamente decisivo, pues, sin duda, depende del involucramiento del propio docente en el proceso, que está relacionado con una serie de otros factores personales y profesionales.

Sin dejar de considerar la historia de luchas en lo que se refiere a la población de alumnos con necesidades educacionales especiales, este texto se propuso abordar el binomio evaluación/inclusión desde el punto de vista de la no-exclusión de los alumnos que ingresan en la enseñanza regular. Aunque la ma-

yor oferta de vacantes en las escuelas públicas resulta en mayor número de niños que ingresan, los índices reflejan que solo una pequeña parte es promovida regularmente y/o revela éxito en términos de aprendizaje a lo largo de la educación primaria.

En los procesos no siempre eficaces para resolver la repetición y el abandono, implementados por secretarías provinciales y municipales de educación, nos encontramos con conflictos permanentes entre los docentes en las escuelas –que se reflejan sobre todo en las prácticas de evaluación (Hoffmann, 1993)–. El rechazo o la desconfianza de los educadores a nuevas medidas o resoluciones son el resultado directo del sentimiento de imposición de tales medidas –que siguen los vientos de las mudanzas político-partidarias–, sin amnistía para los verdaderamente afectados por tales decisiones: los alumnos.

A partir del acompañamiento a educadores en programas de formación continua, es posible percibir que estos, aun en condiciones adversas en las escuelas y en medio del conflicto de posiciones, pueden convertirse en agentes del cambio, conscientes de su papel mediador en relación con los alumnos, toda vez que se favorece que los docentes, en programas de esta naturaleza, “coloquen su mirada evaluativa en acción” (Hoffmann, 1998; 2005), investigando las prácticas vigentes en su propio contexto escolar y simultáneamente reflexionando sobre las concepciones que rigen su hacer evaluativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G. (1988), *A poética do devaneio*, San Pablo, Martins Fontes.
— (1990), *A terra e os devaneios da vontade*, San Pablo, Martins Fontes.
BOLZAN, D. (2002), *Formação de professores: compartilhando e res-
construindo conhecimentos*, Puerto Alegre, Mediação.

- CHARLOT, B. (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Puerto Alegre, ArtMed.
- DEMO, P.; HOFFMANN, J.; LA TAILLE, Y. DE (2001), *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*, Puerto Alegre, Mediação.
- DEMO, P. (2004a), *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*, 5ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- EDLER CARVALHO, R. (2004), *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*, 4ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- FERNÁNDEZ, A. (2001), *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*, Puerto Alegre, ArtMed.
- FREIRE, M. et al. (1995), *Observação, registro e reflexão*, San Pablo, Espaço Pedagógico.
- FREIRE, P. (1921) (1992), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (2001), *Pedagogia dos sonhos possíveis*, San Pablo, UNESP (Serie Paulo Freire: organização e apresentação Ana Maria Araújo Freire).
- GOLBERT, C. S. (2002), *Novos rumos na aprendizagem da matemática: conflito, reflexão e situações-problemas*, Puerto Alegre, Mediação.
- GÓMEZ, E. S. (2004), "Outros tempos para outra escola", *Revista Pátio*, Puerto Alegre, nº 30, año 8 (mayo/julio), pp. 47-50.
- HADJI, C. (2001), *Avaliação desmistificada*, Puerto Alegre, ArtMed.
- HERNÁNDEZ, F. (1998b), *Transgressão e mudança em educação*, Puerto Alegre, Editora Artes Médicas
- HOFFMANN, J. (1991), *Avaliação mito y desafio: uma perspectiva construtivista*, 40ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- (1993), *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, 29ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- (1996), *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, 15ª ed., Puerto Alegre, Mediação (Cadernos Educação infantil, 3).
- (1998), *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*, 10ª ed., Puerto Alegre, Mediação.

- (2001), *Avaliar para promover: as setas do caminho*, 11ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- (2005), *O jogo do contrário em avaliação*, 5ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- (2008), *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*, 2ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- MARTINS, J. DE S. (1998), *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*, San Pablo, Edusp/Fapesp.
- MEIRA, M. (2003), *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*, Puerto Alegre, Mediação (Coleção Educação y Arte, 4).
- MINGUET, P. A. (org.) (1998), *A construção do conhecimento na educação*, Puerto Alegre, ArtMed.
- MORIN, E.; ALMEIDA, M. DA C. DE Y CARVALHO, E. DE A. (orgs.) (2002), *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, San Pablo, Cortez.
- PARREYSON, L. (1984), *Os problemas da estética*, San Pablo, Martins Fontes.
- PERRENOUD, P. (2000), *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*, Puerto Alegre, ArtMed.
- PIAGET, J. (1995), *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*, Puerto Alegre, Artes Médicas.
- REDIN, M. (2002), *Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola*, Puerto Alegre, Mediação.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SCRIVEN, M. (org.) (1967), *The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1, Chicago Rand MacNally.
- SKLIAR, C. (org.) (1997), *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, 5ª ed., Puerto Alegre, Mediação.
- SNYDERS, G. (1992), *Alunos felizes*, San Pablo, Paz e Terra.

VYGOTSKY, L. S. (1991a), *Obras escogidas*, Madrid, Visor Distribuciones, t. I.

— (1991b), *Obras escogidas*, Madrid, Visor Distribuciones, t. II.

— (1993), *Pensamento e linguagem*, San Pablo, Martins Fontes.

— (1995), *Obras escogidas*, Madrid, Visor Distribuciones, t. III.

4. DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN

por Raquel Katzkowicz

Desde la sonrisa de la maestra frente al buen trabajo de un estudiante hasta los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional, regional o internacional, todas estas instancias son vistas como formas de evaluar los aprendizajes. Y la pregunta que se impone es cuánto contribuye el uso de la evaluación en general y de los distintos medios por los cuales evaluamos al aprendizaje de *todos* nuestros estudiantes. Como educadores, es importante reflexionar sobre esto, porque tanto ellos como sus familias ven en la evaluación la concreción de las intenciones o expectativas de un profesor en particular y/o del sistema educativo en general (lo importante es lo que “entra en la prueba o el examen”), y asimismo determina la percepción que ellos desarrollan acerca de sí mismos y de sus posibilidades de éxito escolar y social, contribuyendo a reforzar o a debilitar su autoestima. Como plantea Perrenoud (2008):

Tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria

escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo.

Este trabajo tiene como objetivo profundizar en el fenómeno de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde una postura multidimensional e inclusiva, para promover una visión que sea sensible a la atención de la diversidad del estudiantado que asiste a las aulas de nuestros centros educativos.

Para este fin, intentaremos comprender la evaluación como un fenómeno atravesado por múltiples dimensiones, entre otras, el momento histórico en el que se la utiliza, las concepciones de los profesores, la gestión en los centros educativos y en las aulas, las condiciones y expectativas de los alumnos y sus familias.

Junto a la bienvenida alza de las tasas de escolarización de los sistemas educativos a partir de los años noventa, llegó a las aulas de la enseñanza básica una población estudiantil mucho más heterogénea, para la que los profesores carecían, en muchos casos, de la adecuada formación. Hoy en día podemos decir que, en algunos casos, es posible percibir mejoras en la implementación de estrategias de enseñanza que toman en cuenta esta diversidad, pero no así en las formas de evaluación, las que, por sus características, siguen marginando y aun expulsando del sistema a un gran número de estudiantes, en particular en la escuela media de nuestra región latinoamericana.

Creemos que una mayor comprensión del fenómeno de la evaluación, en una perspectiva multidimensional, contribuirá a ver el potencial que esta posee para ayudar a todos los estudiantes y profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en aulas heterogéneas.

De las múltiples definiciones de evaluación que se pueden encontrar en la bibliografía, partimos de la de Lukas y Santiago

(2004), ya que la misma sintetiza aspectos importantes de otras, a saber:

La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante –que podrá ser cuantitativa o cualitativa– de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto.

Como podemos apreciar en esta definición, se hace referencia a la metodología de la investigación educativa, a la necesaria relevancia de la información que se recoge, a la importancia de la organización de la recogida y de su análisis, a la complementariedad de los métodos utilizados, a la emisión del juicio de valor en función de criterios establecidos de antemano (idiográficos, normativos o criterios) y a la toma de decisiones que permitan optimizar el objeto evaluado (a nuestro criterio, el objetivo más importante de este proceso, que no siempre se lleva adelante).

La pregunta que debemos formularnos es si no estamos olvidando que este proceso se realiza en un contexto dado, el aula, el centro educativo, su entorno geográfico y social, así como las características particulares de los evaluadores y de los evaluados.

Desde esa lugar de reflexión, Alonso, Gil y Martínez Torregrosa (1996) plantean que, si efectivamente se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora del proceso educativo, es preciso no olvidar que se trata de una actividad colectiva en la que el papel del profesor, el lugar de los alumnos en el proceso y el funcionamiento del centro constituyen factores determinantes. Esto implicaría que los estudiantes tuvieran, por ejemplo, la posibilidad de incidir en aspectos como el ritmo que el profesor imprime al trabajo, así como evaluar el propio currículo escolar

con vistas a ajustarlo. Los autores ven en el proceso evaluativo, considerado de esta forma, un instrumento real de mejora de la actividad colectiva, puesto que podría incidir en el aprendizaje de los estudiantes favoreciéndolo, influir en la enseñanza contribuyendo a su mejora y en el currículo ajustándolo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho por los estudiantes.

Por sus particulares características, en la práctica, la educación parece estar en función de la evaluación y no al revés, como debería ser, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes así como la tarea de los docentes.

De la misma forma creemos que se presenta un doble discurso cuando, por un lado, se establece la necesidad de atender la diversidad de los alumnos en el aula (propuesta cada vez más frecuente en los currículos de los sistemas educativos) y por el otro, vemos en la cotidianidad de las instituciones educativas que, en el caso de la evaluación (en particular la sumativa), se manejan propuestas únicas para poblaciones homogéneas inexistentes.

Cuando proponemos respetar la diversidad de los alumnos a través de los procesos de enseñanza en el aula, incluyendo la evaluación, en particular la formativa, nos mueven preocupaciones éticas, de respeto a las individualidades, así como preocupaciones de índole social, en el sentido de promover, desde las instituciones educativas, modelos de formación ciudadana en los cuales se jerarquice el aporte de todos y cada uno en la construcción social. Como plantea Álvarez Méndez (2003):

La diversidad debe ser atendida teniendo en cuenta que todos los sujetos que aprenden lo hacen de modos distintos, a ritmos distintos, en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y de desarrollo muy diferentes, según contextos e historias particulares y según intereses y expectativas que en gran medida vienen condicionados por aquellos factores diferenciadores y característicos.

Este autor, citando a Connell (1997), recuerda que:

Por la evaluación se pueden confirmar, ahondar o sentenciar las diferencias. Por la evaluación también se puede buscar la distribución justa del conocimiento atendiendo a la situación peculiar de cada sujeto y de este, dentro de colectivos más amplios. Lo importante es que la evaluación esté basada en principios de equidad que justifiquen prácticas honestas.

Pero la realidad que se vive en la cotidianidad de la mayoría de las aulas es la de una única propuesta docente dirigida a un grupo "homogéneo" de alumnos, sin consideración de sus peculiaridades.

No estamos planteando una "simplificación" o un "recorte" de contenidos para determinados alumnos. Es indispensable que los sistemas educativos procuren que todos los niños y jóvenes reciban los contenidos que cada país entiende que los habilitará para desarrollar su máximo potencial en la sociedad donde se desempeñarán. Pero para ello es necesario que los docentes utilicen metodologías y formas de evaluación que respeten las individualidades del estudiantado que asiste a sus aulas. Casanova Rodríguez (2002) postula, en este sentido, que lo que no resulta tan aceptable es que todo el alumnado deba llegar a esas metas por el mismo camino. Los caminos pueden ser múltiples (pensemos, dice la autora, en modelos metodológicos y de evaluación diferenciados, en selección de contenidos diversos, en utilización de unos u otros recursos didácticos...) para intentar adecuar el sistema educativo al alumno y que, así, este pueda alcanzar los propósitos comunes de la mejor manera posible teniendo en cuenta sus características personales. Esta opción permitiría bajar los elevados niveles de fracaso escolar en nuestra sociedad, situación de la cual, en general, se culpa a los propios estudiantes o a sus docentes, cuando en realidad debería tratarse como un fenómeno multidimensional.

LA EVALUACIÓN COMO ALIADA O ENEMIGA DEL FRACASO ESCOLAR

Consideramos que ninguna sociedad debería permanecer indiferente frente al fenómeno del fracaso escolar. Creemos que una forma de revertirlo sería analizar de qué manera la evaluación, desde los diversos lugares donde se implementa, contribuye a este fenómeno y qué estrategias se pueden implementar para que todos los estudiantes alcancen los objetivos del sistema educativo en el que se encuentran.

Partimos del concepto de Graciela Frigerio (2008) según el cual todos pueden aprender, en el marco de su definición de que educar es el verbo que da cuenta de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero, lo que implica brindar a *todos* la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhé* común, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda. Esto implica desafiar la profecía de las teorías de la reproducción, en el sentido de que las escuelas mantienen y reproducen las desigualdades que existen en la sociedad, dándole la posibilidad a la institución educativa de habilitar la oportunidad de formación y crecimiento a todos los niños y jóvenes, siempre que los docentes pongan a disponibilidad la confianza (Cornu, 1999) en los sujetos y en las relaciones pedagógicas, y mantengan la apuesta de que todos son educables.

Desde esa perspectiva cuestionamos la noción de fracaso escolar como responsabilidad exclusiva de los estudiantes (en general, se trata de aquellos que pertenecen a los contextos más vulnerables) o de los profesores, y en cambio la asignamos a quienes instalan políticas que naturalizan la exclusión al no respetar la diversidad del alumnado.

En este marco, ¿qué papel desempeña la evaluación? Como plantea Perassi (2009), además de las culturas evaluativas institucionales que alientan trayectorias hacia el fracaso, el análisis

debe enmarcarse en el contexto más amplio que abarca el sistema educativo y social de los que las instituciones forman parte.

Partimos de la definición que realizan Marchesi y Pérez (2003) de fracaso escolar, referida a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y las habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o para proseguir sus estudios. Pero estas consideraciones deben completarse con el análisis de qué se entiende por bajo rendimiento educativo y cómo se evalúa. De acuerdo con la definición brindada, podemos señalar que este concepto se modifica a lo largo del tiempo, ya que el fracaso está en función de los conocimientos y las habilidades que la sociedad considera mínimos en cada momento histórico para que un individuo pueda integrarse plenamente a ella. En una época era suficiente alcanzar el nivel de estudios primarios; en cambio, en la actualidad, en muchos países se exige como mínimo diez años de escolaridad y tal vez en el futuro sea necesario contar con un título de bachiller o de formación profesional (Marchesi y Pérez, 2003).

¿Cuáles son los conocimientos básicos y necesarios para insertarse hoy en una sociedad? La respuesta a esta pregunta tiene un impacto inmediato en la formulación de los currículos nacionales; el rol de la evaluación en todos los ámbitos donde se implementa sería evidenciar si efectivamente los estudiantes alcanzan los conocimientos y las habilidades que los currículos incluyen. En este sentido, nos parece pertinente tomar en cuenta y compartir los ocho ejes de reflexión que proponen Coll y Martín (2006) sobre cómo llegar a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica:

1. El primer aspecto que señalan Coll y Martín (2006) es que en estos niveles educativos no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen. Hay que optar, hay que elegir. Los currículos sobrecar-

gados que no tienen en cuenta que no se puede seguir agregando indiscriminadamente contenidos son, según estos autores, un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado, y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad.

2. Para cumplir con lo anterior, debe establecerse una distinción entre los contenidos básicos imprescindibles y los contenidos básicos deseables en el currículo de la educación básica. En general, para la inclusión de determinados contenidos y competencias en el currículo, se ha argumentado que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los siguientes propósitos: a) hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía; b) construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio; c) asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado, o d) acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito. Cuando se habla de básico imprescindible, se hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un lugar de claro riesgo de exclusión social; se trata, además, de aprendizajes cuya realización, más allá del período de la educación obligatoria, presenta grandes dificultades.
3. Un tercer aspecto es el esfuerzo por "redefinir lo básico en la educación básica" que se relaciona con el tema de las fuentes del currículo. En este caso, plantean, el criterio debería ser la búsqueda de un equilibrio entre la toma en consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales y del mundo laboral, las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del proyecto social y cultural –tipo de

sociedad y de persona– que se desea promover mediante la educación escolar. Evidentemente, señalan los autores, debe entenderse el componente ideológico que comporta esta tarea de "redefinir lo básico en la educación básica", puesto que estas decisiones remiten a un proyecto ideológico sobre el tipo de sociedad y de persona que se quiere contribuir a promover y potenciar.

4. Un cuarto eje de reflexión que proponen Coll y Martín interactúa con los anteriores y es el relativo a la responsabilidad de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. En este sentido, hay que hacer un esfuerzo por comprometer y corresponsabilizar a los escenarios y a los agentes educativos que tienen una incidencia creciente en la educación y la formación de los ciudadanos, y esto se refiere tanto a los aprendizajes imprescindibles como a los deseables.
5. El quinto tema es el hecho de que la educación básica ha estado asimilada tradicionalmente a la educación inicial, es decir, al proceso de desarrollo, de socialización y de formación de las personas que tiene lugar durante la educación obligatoria. En este sentido parecería que, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica. Esto seguramente explica la sobrecarga de contenidos típica de los currículos de los niveles educativos iniciales. La educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada, dirigida a promover la realización de estos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia, se extiende en realidad a lo largo de toda la vida.
6. El sexto eje de reflexión supone abordar la identificación y la definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias. Esta alterna-

tiva ha sido una de las soluciones propuestas en ocasiones con el fin de hacer frente a la sobrecarga de contenidos que suele caracterizar los currículos de estos niveles educativos. Sin embargo, sostienen los autores, debe señalarse que la identificación y la definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permiten prescindir de los contenidos. En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias puede acabar resultando engañoso si no se indican los saberes asociados a la adquisición y al desarrollo de las competencias seleccionadas.

7. Una de las cuestiones en las que se percibe con mayor claridad las implicaciones de esta propuesta de entrada por competencias clave y saberes fundamentales asociados, es la necesidad de tener en cuenta el entorno social y cultural inmediato. Esto permitiría lograr propuestas curriculares que formen al alumnado para el ejercicio de una "ciudadanía universal", con la aspiración de prepararlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.
8. El último eje de reflexión se relaciona con la propuesta de utilizar el concepto de alfabetización y la identificación de las "nuevas" y "viejas" alfabetizaciones como plataforma para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica. El término alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.) y el estar alfabetizado, a formar parte de esa cultura. Las culturas se caracterizan por el uso de unas determinadas herramientas simbólicas (lengua escrita, lenguaje matemático, lenguaje científico, lenguaje tecnológico, lenguaje visual, etc.), por el despliegue de unas actividades o prácticas so-

cioculturales (leer el periódico para informarse, leer textos científicos y profesionales para actualizarse, leer poesía para experimentar placer, etc.) y por la utilización de unos saberes asociados a dichas prácticas (qué es un periódico, dónde encontrarlo, cómo está organizado, cómo valorar la fiabilidad de la información que proporciona, etc.). Para identificar los aprendizajes básicos necesarios, sería entonces importante identificar las "culturas" de las que debe poder llegar a formar parte el alumnado y proporcionar una descripción de estas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes, de modo de tener una guía y orientación con el fin de tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica.

El resultado de estas reflexiones, que determinarían las decisiones curriculares sobre lo que es necesario enseñar y aprender en la educación básica, debería acompañarse asimismo por las decisiones vinculadas a las políticas evaluativas formativas y sumativas que favorezcan políticas inclusivas, de respeto a la diversidad del alumnado, y que tomen en cuenta un abordaje multidimensional del fenómeno evaluativo. En este sentido, las evaluaciones formativas que atiendan al proceso educativo de los estudiantes (diagnóstica, procesual, final) pueden permitir el ajuste de la propuesta educativa del aula, respetando las diferentes situaciones particulares y permitiendo la mejora de todos y cada uno. Como plantea Casanova Rodríguez (2002), la reflexión continuada sobre lo que se hace y el registro oportuno de la información que se va obteniendo son elementos indispensables para la calidad personalizada de la educación. Hay que cuidar, sostiene esta autora, el camino con esmero (mejor aún: los caminos) para permitir que todos lleguen a la meta. En este proceso es importante que no sea únicamente el docente quien evalúe los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que se den, también, procesos de autoevaluación y de coevaluación.

¿INFLUYEN LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL AULA?

Como manifestáramos previamente, nos importa, desde un abordaje multidimensional, comprender de qué manera la evaluación realizada en el aula está influida por diversos factores, los que en muchos casos determinan el fracaso escolar. En este sentido, quisiéramos exponer algunas miradas que analizan cómo las concepciones de los profesores repercuten en la elección de las actividades que proponen para la evaluación y en la lectura que hacen de los resultados que alcanzan sus estudiantes.

Jackson (2002) sostiene que la evaluación no solo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino que suministra también indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza. Existen múltiples factores que confluyen y condicionan las prácticas de la evaluación, entre otros, los contenidos disciplinarios, los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el apoyo de los padres, las características socioculturales del entorno y, de manera crítica, las concepciones que sustentan los profesores.

Conocer las concepciones de los profesores a la hora de definir las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y sus estrategias de enseñanza, nos permitirá comprender sus criterios de evaluación y la jerarquización que realizan de los contenidos enseñados. Esto no solo se pone de manifiesto en la selección de los aprendizajes (contenidos conceptuales, habilidades, actitudes y valores) que se deciden como objeto de la evaluación, sino también en los procedimientos que se eligen para llevarla a cabo. Sería muy importante que los profesores utilizaran sus capacidades metacognitivas y reflexionaran en relación con estas prácticas para poder identificar sus creencias y comprender los efectos de ellas en los procesos de evaluación, así como en el impacto que estos tienen en los resultados de sus alumnos.

Prieto y Contreras (2008) presentan un interesante relevamiento de investigaciones realizadas en el campo de las creencias, las racionalidades y las concepciones docentes, en relación con las prácticas de evaluación. Estas investigaciones permiten visualizar la necesidad de ahondar en estos temas para comprender sus efectos y prevenirlos en algunos casos. Entre otras, la investigación de Duschatzky (1999) muestra cómo la creencia de profesores según la cual los estudiantes provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad carecerían de bienes materiales y simbólicos, los induce a bajar sus expectativas respecto de sus posibilidades de éxito, lo que incide poderosamente en su rendimiento. En investigaciones realizadas con profesores de ciencias sobre sus propios pensamientos espontáneos, Gil *et al.* (1991) y Alonso, Gil y Martínez Torregrosa (1992a, 1995) prueban que, al limitar la evaluación a situaciones de constatación/calificación, cobra gran importancia para los docentes la preocupación por ser lo más "objetivo y aséptico" posible, por "medir" con precisión los logros de cada estudiante, más que por tomar en cuenta estrategias que pueden dar lugar a respuestas imprecisas (planeamientos cualitativos, cuestiones vinculadas a las relaciones ciencia-técnica-sociedad-ambiente, elaboración de modelos, situaciones problemáticas abiertas, etc.), dejando así de lado los aspectos fundamentales de la actividad científica y contribuyendo a la transmisión de una imagen deformada de la ciencia.

Otras creencias conciernen al sentido y la naturaleza de la evaluación, que conducen a los docentes a desarrollar prácticas acordes con estas. Algunos sostienen creencias tradicionales respecto a la evaluación, a la que entienden como un instrumento de control y un medio de información con un alto grado de objetividad, por lo que enfatizan la importancia de las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2004). Otros creen, en cambio, que la evaluación constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, lo que los faculta para orientar y determinar el curso

de sus propias tareas, por lo que relevan aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizan la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido, abriéndoles así espacios para una mayor participación (Durán, 2001).

Las concepciones docentes se constituyen como organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan (Moreno y Azcárate, 2003). El conocimiento profesional (asociado al conocimiento pedagógico general, al disciplinario y al didáctico del contenido) y la experiencia profesional son elementos importantes en estas construcciones mentales que influyen en las prácticas. Estas concepciones serán las que definan las decisiones que se tomarán en relación con las evaluaciones de aula: así se observa en las investigaciones realizadas en las concepciones y prácticas de evaluación en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Experimentales.

En el mismo sentido, Prieto y Contreras plantean (tomando en cuenta los trabajos de Litwin, 2005; Durán, 2001; Gómez Chacón, 2000 y Bachelard, 1993) que los resultados alcanzados por los estudiantes no solo constituirían un reflejo de sus niveles de comprensión o de los obstáculos epistemológicos que les impiden comprender determinados contenidos, sino que también revelarían las concepciones sustentadas por los profesores acerca del sentido y la naturaleza de la evaluación, así como de las racionalidades que las informan.

Estos aportes nos obligan a insistir sobre la necesidad de contar con ámbitos de formación y reflexión profesional para los docentes que les permitan comprender de qué manera sus concepciones atraviesan los procesos evaluativos que despliegan con el objetivo de mejorar sus estrategias en el aula y, a través de ellas, los aprendizajes de todos sus alumnos y sus posibilidades de éxito escolar.

A estos aspectos, no siempre explicitados y comprendidos, relativos al efecto de las concepciones docentes sobre los resultados escolares, podríamos agregar otros que también podrían influir sobre las expectativas de logros de los estudiantes y que se relacionan con la propia diversidad de los docentes. Como plantea Álvarez Méndez (2003), se pueden identificar múltiples dimensiones en la diversidad docente: diversidad en formación, en expectativas, en actualización, en responsabilidades, en inquietudes intelectuales, en procedencias, en posicionamiento político e ideológico o ausencia de toma de postura, además del pedagógico frente a las opciones políticas; diversidad en género y en estatus sociales reales o ficticios, evidentes o supuestos, imaginados o sentidos y vividos como diferentes; diversidad de oportunidades (de estudio, de trabajo, de acceso a servicios sociales, de participación ciudadana, etc.).

MODELO MULTINIVEL PARA LA COMPRENSIÓN GLOBAL DEL FENÓMENO DEL FRACASO ESCOLAR

Hemos apuntado ya algunos aspectos que atraviesan la evaluación realizada en las aulas y que pueden afectar los resultados de los estudiantes, y en muchos casos favorecer el lamentable fenómeno del fracaso escolar. Nos parece un marco muy adecuado para la cabal comprensión del abordaje de este fenómeno el que proponen Marchesi y Pérez (2003), quienes insisten en que no es posible explicar la complejidad del fracaso escolar por medio de un solo factor. Ellos proponen un modelo multinivel que incluye seis niveles estrechamente relacionados: la sociedad (contexto económico y social), la familia (nivel sociocultural, dedicación, expectativas), el sistema educativo (gasto público, formación e incentivación de los profesores, tiempo de enseñanza, flexibilidad del currículo, apoyo disponible especialmente a

centros y alumnos con más riesgo), el centro docente (cultura, participación, autonomía, redes de cooperación), el aula (estilo de enseñanza, gestión del aula) y el alumno (interés, competencia, participación). Según Marchesi y Pérez, estos factores no actúan en forma aislada, sino que están muy relacionados. Así, por ejemplo, la falta de motivación o de interés no es simplemente responsabilidad del alumno, sino que es expresión también del contexto social, cultural y familiar donde vive, así como del funcionamiento del sistema educativo, de la escuela y del trabajo de los profesores. Muchas veces, como resultado de esta interacción, en el proceso el alumno se desentiende y deserta del aprendizaje formal.

Si acordamos con esta línea de análisis de Marchesi y Pérez (2003), podremos comprender que, en función de esta multidimensionalidad que conlleva el fracaso escolar, las estrategias de intervención que proponen los autores se deben ver como propuestas globales y sistémicas, como reformas profundas que tomen en cuenta las demandas sociales del futuro y con esfuerzos sostenidos en el tiempo. La primera estrategia que sugieren tiene que ver con el compromiso que muestre efectivamente la sociedad toda frente a este fenómeno, a través de la participación de instituciones públicas, asociaciones cívicas y organizaciones no gubernamentales en la acción educativa. Esto implica, además, manifestar la apuesta de toda la sociedad por las posibilidades de la educación para el cambio individual y colectivo.

La segunda estrategia de intervención que proponen Marchesi y Pérez (2003) es impulsar iniciativas que contribuyan a resolver la desventaja social en la que viven los alumnos mediante políticas de empleo, de vivienda, de salud, de protección social y de educación para las familias de los colectivos más vulnerables.

Quisiéramos hacer un especial énfasis en la tercera forma de intervención que plantean estos autores, ya que tiene un interés particular para el análisis que estamos realizando de la impor-

tancia del trabajo con la diversidad en las aulas, puesto que se refiere a la formación y motivación de los profesores para el trabajo en clases heterogéneas y multiculturales. Esta formación no debería tener lugar únicamente en el ámbito de sus saberes disciplinares y en el conocimiento de la didáctica, sino también en la comprensión de los intereses de sus alumnos, en la organización y gestión del aula, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en las prácticas de evaluación. En este sentido, plantean los autores, el sistema educativo y los tomadores de decisiones deberían proveer las condiciones necesarias de trabajo (número reducido de alumnos por aula, tiempo disponible para el trabajo en equipo y la reflexión profesional, así como para el trabajo interdisciplinario y la atención individualizada de los alumnos). Creemos que estas condiciones les permitirían a los profesores sostener una oferta profesional como la que propone Frigerio (2008), que implicaría: a) concretar la acción eminentemente política de coparticipar en la construcción de los sujetos sociales y de ser coproductores de subjetividades; b) conservar y recrear una relación de saber con sus propios objetos de conocimiento; c) realizar un trabajo psíquico, para elaborar las cuestiones transferenciales que se ponen en juego; d) llevar adelante una actividad intelectual, propiamente filosófica; e) posicionarse pedagógicamente para efectivizar una transmisión; f) propiciar permanentemente la experiencia de la teoría y la teorización de la experiencia. Los profesores deberían revertir desde este lugar las situaciones de fracaso por situaciones de éxito escolar, planteando una enseñanza relevante y pertinente para los estudiantes, conectada con la realidad y en la que los niños y jóvenes puedan participar y decidir.

Por último, debemos recordar que los profesores actúan en las aulas y que estas se insertan en un centro educativo que no puede ser ajeno a estos objetivos. El desarrollo de un plan de acción tutorial, la información a las familias, la oferta de materias optativas (con la participación de los alumnos en su elección), el

seguimiento de aquellos alumnos con más problemas de aprendizaje y la reflexión sobre la cultura de los alumnos y sobre sus formas de participación son los temas más importantes que deben formar parte de los proyectos del centro educativo, para potenciar un clima institucional que favorezca las experiencias de éxito del alumnado.

Estudios acerca de la calidad de la educación que se brinda en las instituciones dejan claro que los factores que se asocian a ella no son únicamente los resultados académicos de los alumnos, sino que debe tomarse en cuenta el compromiso de la gente que constituye la comunidad educativa. Es posible comprender la importancia de este "factor institucional" cuando comprobamos que puede mediar entre la situación de partida del alumno y sus resultados, marcando la diferencia en el destino de un joven y apuntando a la equidad. Dentro de este "factor institucional", jerarquizamos todo lo relacionado con los procesos institucionales y con los procesos de aula, pero, muy en particular, con las personas implicadas con dichos procesos (docentes, directores, personal de apoyo), con sus vínculos, su compromiso, su capacidad para generar un entorno de aprendizaje rico y estimulante, su fuerza para liderar proyectos educativos que tiendan a formar a los alumnos respetando su diversidad, desde todos los aspectos. De nuestros análisis en instituciones de educación secundaria, hemos podido apreciar que sobre la formación de nuestros jóvenes y sus logros existen factores que son determinantes, entre otros, las actitudes que se valoren en ellos dentro de la institución, el clima que perciban, las expectativas de sus docentes respecto a sus logros, los niveles de participación que se les brinden, los recursos que se pongan a su disposición, los niveles de seguimiento dentro de la institución, las expectativas y la participación que reciban de sus familias (Macedo y Katzkowicz, 2005).

En este mismo marco, los procesos de evaluación que se realicen dentro de estas instituciones pueden ser aliados del

éxito o del fracaso escolar. Como plantea Perassi (2009), una evaluación que no aprecie la heterogeneidad del destinatario y permanezca anclada en el "modelo ideal" del estudiante seguramente no será una aliada de los alumnos, en particular de los más vulnerables. Las instituciones deben reflexionar sobre sus modos de evaluación para permitir generar una cultura que apueste a lo formativo por medio de procesos metaevaluativos.

Las instituciones cuyo propósito central, y a veces exclusivo, es el control externo, en el que la evaluación adquiere un fin exclusivamente instrumental y administrativo, alientan trayectorias de fracaso escolar (Perassi, 2009). El supuesto que subyace a la comunicación del juicio de valor, sostiene la autora, es suficiente para provocar la modificación del objeto-sujeto evaluado. Esta postura inhibe la posibilidad de reflexión, de debate, de contrastación y/o argumentación que ofrece la naturaleza misma de la evaluación, y que le permitiría al alumno alcanzar una comprensión del proceso y conseguir consecuentemente una mejora de él. Para modificar estas prácticas, este tipo de reflexión profesional debería convertirse en tema de la agenda de las instituciones.

Otros elementos de la evaluación que pueden constituirse en propiciadores del fracaso escolar son, según Perassi, en primer lugar, verla no como una parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino como un elemento final y decisivo por el cual el profesor determina el futuro del estudiante; en segundo lugar, no favorecer la autoevaluación ni con esto el trabajo metacognitivo y la apropiación de la regulación del aprendizaje; en tercer lugar, puede ocurrir que la atención a la diversidad, presente tantas veces en los discursos del profesorado, no encuentre su expresión en el momento de valorar los logros del alumnado. La evaluación idiográfica, dice la autora, no tiene espacio en estos escenarios donde se desdibujan las particularidades personales.

ALGUNOS APORTES PARA LA REFLEXIÓN

Hemos intentado en este capítulo reflexionar sobre algunos aportes bibliográficos que permiten iluminar sobre la manera como la evaluación está afectada por múltiples factores, que deberíamos tomar en cuenta para comprender mejor de qué forma apostar al éxito escolar de los estudiantes desde una postura inclusiva y de responsabilidad profesional y política.

Perrenoud (2008) plantea que hasta un período reciente la noción de igualdad de oportunidades no significaba otra cosa que el hecho de que cada uno tuviera acceso a la enseñanza, sin trabas geográficas o económicas, sin que se tuviera en cuenta su sexo o su condición de origen. La escuela no se sentía responsable de los aprendizajes; se limitaba a ofrecer a todos la ocasión de aprender y ¡a cada uno le tocaba aprovecharla! Cuando Bloom, en los años sesenta del siglo XX, propuso una pedagogía del dominio, señaló que, por lo menos en el nivel de la escuela obligatoria, “todo el mundo puede aprender”, y esto a condición de que se organice la enseñanza de manera de individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad. De pronto, dice Perrenoud, la evaluación llegaba a ser el instrumento privilegiado para una regulación continua de las intervenciones y las situaciones didácticas. En la perspectiva de una pedagogía del dominio (Huberman, 1988), su papel ya no era el de fabricar jerarquías, sino el de tener en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de cada alumno en la medida necesaria como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos. Contando con esta evaluación formativa, el profesor podría desplazar la regulación de su acción en el aula, no en función del grupo todo, sino en función de los aprendizajes de cada alumno en particular. Como lo planteaba Perrenoud, la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades, pero que está lejos de ser puesta en práctica en todas partes con

coherencia y continuidad puesto que necesita, para desarrollarse plenamente, del marco de una pedagogía diferenciada basada en una política perseverante de democratización de la enseñanza. Si se juzga esta democratización en función de las tasas de escolarización, podríamos quedar muy satisfechos; sin embargo, la igualdad de oportunidades debe darse no solo en el acceso, sino en el proceso y en el egreso para asegurar la equidad.

A partir de lo que hemos desarrollado en este trabajo, quisiéramos presentar, a modo de aportes, algunos criterios que recogen recomendaciones para los educadores, los que les permitiría utilizar la evaluación desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de las características individuales y las necesidades educativas del alumnado. Partimos de algunos de los criterios que sugieren Coll y Onrubia (1999):

- a. Priorizar la función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes.
- b. Reforzar el valor regulador, formativo y formador de la evaluación de los aprendizajes.
- c. Recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa de los aprendizajes.
- d. Procurar la búsqueda de una mayor coherencia y continuidad entre las decisiones de orden pedagógico y de orden social asociadas a la evaluación de los aprendizajes.
- e. Aumentar el grado de autonomía de los centros y de los profesores en la planificación y el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes.

Además, quisiéramos agregar otros criterios, en función de aspectos mencionados en este capítulo:

- f. Favorecer los espacios de reflexión profesionales en las instituciones para trabajar la cultura de evaluación en ellas, así como para develar las creencias, las racionales

lidades y las concepciones de los profesores en relación con sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

- g. Optimizar las estrategias de intervención a nivel social, en los centros educativos, en las familias de los estudiantes, en la formación de profesores y en la motivación para que los alumnos participen en el aula y en el centro educativo, que favorezcan situaciones de éxito y no de fracaso escolar.
- h. Acompañar las decisiones curriculares sobre lo que es necesario enseñar y aprender en la educación básica con políticas evaluativas formativas y sumativas que favorezcan políticas inclusivas y de respeto a la diversidad del alumnado.
- i. Establecer políticas y proyectos en los centros educativos que promuevan un clima institucional estimulador de un entorno de aprendizaje favorable a todos los estudiantes.

Para visualizar algunos de estos criterios, citamos las palabras de Hargreaves y Shirley [2009] en un interesante análisis que realizan sobre el éxito demostrado por Finlandia en los resultados de diversas pruebas educativas internacionales:

Los finlandeses se sostienen mediante culturas de confianza, cooperación y responsabilidad. Ellos se sienten responsables por todos los niños y jóvenes de la nación, no solo por aquellos que están en sus clases. Se preocupan de favorecer a cada niño desde el nivel donde se encuentre, uno a la vez. Las pequeñas clases y el generoso apoyo que se les brinda a los estudiantes con necesidades educativas especiales crean el clima adecuado para que los profesores puedan concentrarse en cada niño en particular. (La traducción me pertenece.)

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, M.; GIL, D. Y MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1992a), "Concepciones espontáneas de los profesores de ciencias sobre la evalua-

ción: Obstáculos a superar y propuestas de replanteamiento", *Revista de Enseñanza de la Física*, 5(2), pp. 18-38.

ALONSO, M.; GIL, D. Y MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1995), *Concepciones docentes sobre la evaluación en ciencias*, Barcelona, Alambique, 4, pp. 6-15.

— (1996), "Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias", *Investigación en la Escuela*, 30, pp. 15-26.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2003), *La evaluación a examen*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

BACHELARD, G. (1993), *La filosofía del no*, Buenos Aires, Amorrortu.

CASANOVA RODRÍGUEZ, M. (2002), "Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos", en Castillo, S. (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Pearson.

COLL, C. Y MARTÍN, E. (2006), "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares", ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco Santiago.

COLL, C. Y ONRUBIA, J. (1999), "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad", en César Coll (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.

CONNELL, R. (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

CORNU, L. (1999), "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.

DURÁN, E. (2001), "Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación", en *Acción Educativa, Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, Universidad Autónoma de Sinaloa, vol. 1 (1).

- DUSCHATZKY, S. (1999), *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós.
- FRIGERIO, G. (2008), "Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber", ponencia preparada para el seminario internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar", Centre International d'études pédagogiques (CIEP).
- GIL, D.; CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C. Y MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1991), *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- GÓMEZ CHACÓN, I. (2000), *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*, Madrid, Narcea.
- HARGREAVES, A. Y SHIRLEY, D. (2009), *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. US. Corwin A SAGE Company; Ontario Principals' Council, NSDC.
- HUBERMAN, M. (ed.) (1988), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, París, Delachaux et Niestlé.
- JACKSON, PH. (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LITWIN, E. (2005), "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni A. R. W. de et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 11-34.
- LUKAS J. Y SANTIAGO, K. (2004), *Evaluación educativa*, Madrid, Alianza.
- MACEDO, B. Y KATZKOWICZ, R. (2005), "Formación docente para una secundaria de calidad para todos", *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), Unesco, nº 1, pp. 100-105.
- MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. (2003), "La comprensión del fracaso escolar", en Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza.

- MORENO, M. Y AZCÁRATE, C. (2003), "Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales", *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), pp. 265-280.
- PERASSI, Z. (2009), "¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50, pp. 65-80.
- PERRENOUD, PH. (2001), "La formación de los docentes en el Siglo XXI", *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, pp. 503-523.
- (2002), "D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?", en Dolz, J. y Ollagnier, E. (eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruselas, Éditions de Boeck Université, pp. 45-60.
- (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- PRIETO, M. Y CONTRERAS, G. (2008), "Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar", *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, nº 2, pp. 245-262.
- SANTOS GUERRA, M. (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas.
- STIGGINS, R. (2004), *New Assessment Beliefs for a New School Mission*, Phi Delta Kappan 86, 1, pp. 22-27.

5. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN

por Rebeca Anijovich

En las últimas dos décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa. La literatura especializada –Black y Wiliam (1998, 2003), Sadler (1989), Taras (2002), Shepard (2000), Perrenoud (2008), Allal y Mottier Lopez (2005), Camilloni y otros (1998, 2004), Brookhart (2001), Stiggins (2005)– se diferencia de sus antecedentes porque corre el foco de la dimensión cuantitativa –cuya preocupación central era la medición– a la dimensión cualitativa y formativa.

Camilloni señala que la evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo “e identifica dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven, a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados”.

Enmarcados en esta concepción, los autores antes mencionados muestran un interés creciente por las dimensiones del proceso de evaluación relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos en tanto aprendices.

Más allá de sus diferencias, los investigadores y enseñantes coinciden en la importancia de los siguientes aspectos:

- otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje;
- favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

En este capítulo nos centraremos en las prácticas de retroalimentación, a las que consideramos un eje fundamental de la evaluación formativa. No obstante, las prácticas de retroalimentación han sido aún poco estudiadas y no se incluyen en forma explícita en el currículo y las políticas educativas de escuelas y universidades.

El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo.

En su teoría general de los sistemas, Von Bertalanffy expone que la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas.

Gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen, pues, el esquema de retroalimentación, y es bien sabido que Norbert Wiener creó una nueva disciplina, llamada cibernética, para tratar estos fenómenos. La teoría aspira a mostrar que mecanismos de naturaleza retroalimentadora fundamentan el comportamiento teleológico o intencionado en las máquinas construidas por el hombre, así como en los organismos vivos y en los sistemas sociales (Von Bertalanffy, 1969).

Si nos detenemos por un instante en esta definición, podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla.

Teniendo en cuenta el origen del concepto, nos proponemos, de aquí en más, analizar la retroalimentación y su función en el proceso de evaluación formativa. Para esto comenzaremos formulando algunos interrogantes en torno al concepto y el lugar del docente durante las prácticas de retroalimentación, para pensar luego en el rol de la retroalimentación en la construcción de autonomía y concluir con los desafíos a los que nos enfrentamos hoy si queremos empezar a instalar la retroalimentación como práctica habitual y legitimada.

LOS INTERROGANTES Y EL LUGAR DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

Hay una serie de aspectos sobre los que enseñantes e investigadores que intentan desarrollar en la teoría y en la práctica una evaluación formativa auténtica se están interrogando actualmente. Intentaremos sintetizarlos a continuación.

- 1) Uno de los primeros temas sobre el que reflexiona la literatura especializada es el del *impacto de la retroalimentación*. Formulando este tópico como interrogante, podríamos preguntar: ¿sobre qué impactan las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a sus estudiantes?; ¿sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras?

Entre los investigadores cuyos trabajos relevamos, encontramos distinciones entre las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea. Ejemplo de las primeras son aquellas en las que se detectan frases como “eres un buen alumno” o “hiciste un gran trabajo”. Destacar el desempeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y con esto sus resultados se mantendrán o superarán. No obstante, se ha observado que este tipo de retroalimentaciones puede provocar mejoras en el aprendizaje del receptor de la retroalimentación, a partir de un incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pero también puede inducir un efecto contrario, es decir que, apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Para superar este problema, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve, y cómo autorregula su aprendizaje.

Apostar a la regulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos... Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular

la autorregulación de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos –cuando este existe–, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello (Perrenoud, 2008: 126-127).

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer su modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeños esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. Cabe preguntarnos entonces si podemos hablar de retroalimentación como un concepto genérico o deberíamos pensar en diferentes tipos y cantidades de retroalimentaciones. Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.

- 2) Otro aspecto por considerar es el de la *distribución de la retroalimentación, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes a diferentes tipos de alumnos*. Algunos investigadores observaron retroalimentaciones que un grupo de docentes brindaba a sus alumnos y descubrieron diferencias en la distribución de la información que solían ofrecer. En general, los “buenos alumnos”, con buenas producciones, recibían un comentario genérico como “muy buen trabajo”,

"buen nivel de análisis". Estas frases implican muy poca retroalimentación, vinculada a aspectos específicos de la producción evaluada.

Los alumnos con dificultades importantes también reciben poca información específica. Suelen obtener señalamientos generales como "rehacer el trabajo" o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar la producción o el desempeño del alumno. Es llamativo que sean los alumnos de nivel intermedio los que reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación. Esta es además más específica y contiene indicaciones como "justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía", "rehacer el diagrama revisando los conceptos incluidos", etc.

Estas observaciones nos permitirán inferir que, en la práctica de la retroalimentación, los docentes solo la usan en forma específica y abundante cuando se encuentran con producciones o desempeños en los que se localizan "zonas grises", y como no pueden ser categóricos en la atribución de juicios de valor, necesitan que los alumnos completen o mejoren su trabajo, para poder tomar decisiones acerca de su aprobación o no. En este sentido, la retroalimentación está más centrada en la necesidad del docente que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva.

Más allá de las observaciones precedentes, es posible afirmar que las retroalimentaciones cuyos contenidos son positivos habilitan a los estudiantes a focalizarse en los aspectos "autosuficientes" por mejorar. Por el contrario, las devoluciones de contenido negativo parecen requerir mayor regulación, tanto en la cantidad de información como en el tipo de ayudas que se van a ofrecer, para que su impacto pueda ser direccionado en forma adecuada. Probablemente, la mayor cantidad de información requie-

rida en las devoluciones negativas se deba a los impactos emocionales que producen y su influencia en la disposición de quien las recibe para procesar sus componentes cognitivos.

- 3) Una tercera preocupación podría sintetizarse en las siguientes preguntas: *¿La retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro? ¿El impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran?* Es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación. Esto puede deberse a que muchas veces el alumno no comprende qué problemas presenta su trabajo y, en este sentido, las orientaciones o sugerencias que se le puedan ofrecer no resultarán apropiadas para mejorar sus aprendizajes, o deberse simplemente a que el alumno "acepte" la retroalimentación solo para cumplir con lo que solicita el docente.

Si al momento de ofrecer retroalimentación la mirada está puesta en el pasado o en los errores cometidos, los estudiantes no suelen realizar ninguna acción al respecto. Para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejora en el futuro, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación. Esto es posible, por ejemplo, solicitándoles que vuelvan a entregar sus tareas con las modificaciones indicadas o que diseñen un plan de mejora para sus próximos trabajos.

- 4) Un cuarto aspecto a considerar es *qué decisiones toma el alumno con respecto a la información que recibe*. ¿La comprende, la considera para efectuar alguna acción, la ignora? Askew y Lodge (2000) plantean que cuando la

retroalimentación se ofrece como un “regalo”, en lugar de instalarse como un espacio de diálogo, el estudiante responde en forma pasiva. Lo contrario ocurre si se produce un intercambio entre el docente y el estudiante. En varios estudios (Orrell, 2006; Mutch, 2003), los estudiantes plantean una falta de adecuación y de oportunidad con respecto al momento en que reciben la retroalimentación –por ejemplo, cuando se produce mucho tiempo después de realizada la tarea–; al mismo tiempo, los docentes indican que los alumnos no consideran las sugerencias que les proponen.

Parece existir la suposición de que alcanza con ofrecer retroalimentación para que los estudiantes comprendan y emprendan acciones a partir de ella. Pero investigaciones como las de Higgins *et al.* (2001) muestran las dificultades de los estudiantes para comprender las retroalimentaciones y de los docentes para ofrecerlas en un lenguaje claro y accesible. La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica. Quien emite el *feedback* debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada.

- 5) Un quinto aspecto que se debe considerar es si hay que *ofrecer retroalimentación individual o grupal*. El abordaje de esta pregunta nos hace pensar en quiénes son los alumnos y qué grado de compromiso tienen en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente y esta se perciba como ajena, pasando “inadvertida” para los alumnos. En la medida en que el

compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las devoluciones grupales enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias y recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación a todo el grupo sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos considerando los errores más frecuentes, los conceptos que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes. En el capítulo 6 de este libro, podrán encontrar un desarrollo pormenorizado de la profesora Camilloni sobre la evaluación de los trabajos grupales.

- 6) En sexto lugar, es necesario que nos preguntemos acerca de *los modos en los que el docente ofrece retroalimentación*. Las retroalimentaciones dependen de varios factores, como las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los alumnos, el tipo de creencia sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos. Los docentes suelen utilizar distintos tipos de códigos para ofrecer retroalimentación, como:
 - solo efectuar marcas sobre errores o aspectos que no cumplen con los criterios solicitados;

- efectuar marcas y además corregir;
- efectuar marcas y escribir comentarios al respecto;
- efectuar marcas y sugerir cómo mejorar;
- efectuar marcas y dialogar sobre ellas con los estudiantes.

Las observaciones indican que la retroalimentación que se brinda asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes. Un factor crítico es el tiempo disponible de los docentes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a todas las producciones de los alumnos. Para evitar el "todo" o "nada", es posible, por ejemplo, definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a recibir retroalimentación escrita, con qué frecuencia, etc.

- 7) Por último, nos parece importante considerar si es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer retroalimentación. Pensamos que el tono y el modo de ofrecer retroalimentación no son una cuestión de "forma", sino de fondo. En cualquier situación de interacción, la "forma" determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. El "qué" está fuertemente impregnado del "cómo", a tal punto que se convierte en un aliado o en un obstáculo para que nuestros estudiantes consideren lo que les decimos. Nos interesa, en este punto, prestar especial atención al tema del diálogo, por considerarlo un elemento relevante en nuestra mirada acerca de la retroalimentación. En este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y para apoyarlo. "La intención explícita de comprometerse en el diálogo reflexivo es un requisito de este diálogo" (Brock-

bank y McGill, 2002: 76-77). Si el propósito del diálogo es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino. Nicolás Burbules describe el diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él. Este autor caracteriza distintos tipos de diálogo, de los cuales tomamos dos que nos resultan aportes interesantes en la línea en la que estamos desarrollando la idea de retroalimentación:

- a. el diálogo como conversación que se refiere a la co-operación y tolerancia, que busca comprender, en el cual hay intercambio de sentidos y a su vez pueden crearse nuevos sentidos;
- b. el diálogo como indagación: intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar un consenso en una cuestión común, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales.

Hasta aquí hemos sintetizado una serie de cuestiones que están comenzando a formar parte de la agenda de investigaciones acerca de la función de la retroalimentación en la evaluación formativa. En todos los casos, nos hemos referido a la retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica ayuda al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación. Estos aspectos y su incidencia en el desarrollo de un aprendiz autónomo son los que consideraremos a continuación.

LA RETROALIMENTACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

Cuando pensamos en un alumno autónomo, imaginamos a alguien que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros. Nos interesa reflexionar sobre los aportes que la autoevaluación y la evaluación entre pares pueden hacer al desarrollo de las capacidades del aprendiz autónomo.

La evaluación entre pares recoge muchas críticas en diferentes estudios, entre las cuales podemos reconocer que los aportes son superficiales, focalizados en lo que gusta o no gusta de los argumentos; poco o nada relacionados con lo pedido para la tarea; que tiene mucho peso el vínculo establecido entre quien ofrece y quien recibe retroalimentación, y que la dimensión afectiva prevalece sobre los aspectos referidos a la tarea y al contenido.

Teniendo en consideración las dificultades mencionadas, se han diseñado algunos lineamientos para este tipo de prácticas, como:

- sugerir que las retroalimentaciones entre pares sean anónimas;
- trabajar sobre un protocolo o una guía de preguntas;
- alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara;
- organizar devoluciones de un equipo a otro.

Keith Topping (1998: 249-276; 2005; 2009) investigó la contribución de la retroalimentación entre pares, la cual se evidencia en un ciclo de procesos cognitivos y emocionales. Identifica niveles de profundidad donde la retroalimentación entre pares puede avanzar y contribuir en los aprendizajes tanto de quienes reciben como de quienes la ofrecen.

Figura 1. Factores y modos de intervención en la retroalimentación entre pares

FACTORES	MODOS DE INTERVENCIÓN
Aspectos organizativos y de compromiso	Definir objetivos y planes entre quienes ofrecen y quienes reciben retroalimentación. Organizar los tiempos y los espacios para que los estudiantes puedan interactuar.
Conflictos cognitivos	Presentar a quienes reciben la retroalimentación, conflictos o desafíos cognitivos que permitan revisar errores, concepciones previas.
Andamiaje	Ofrecer actividades que estén dentro de la zona de desarrollo próximo para evitar dañar el exceso de desafío. Por ejemplo, actividades tales como modelar, monitorear, diagnosticar, identificar errores, ofrecer información.
Habilidades de comunicación	Desarrollar habilidades para escuchar, describir, explicar, argumentar, formular preguntas, sintetizar, tanto para quienes ofrecen como para quienes reciben retroalimentación.
Aspectos afectivos	Promover un clima de confianza mutua, apoyo, responsabilidad, reconocimiento de la capacidad de influenciar uno sobre el otro.

Adaptado de Topping.

Topping avanza en el desarrollo del proceso de evaluación entre pares que culmina en la metacognición, a través de la cual los estudiantes hacen explícitas sus estrategias de aprendizaje y la autoestima en relación con la creencia y la confianza en su capacidad para aprender.

Uno de los estudios más recientes (Gielen *et al.*, 2009: 143-162), publicado por investigadores de la Universidad de Leuven, en Bélgica, concluye que la retroalimentación entre pares, sobre trabajos escritos en la escuela media, puede ser un sustituto de la ofrecida por los docentes. El estudio hace una comparación antes y después de la retroalimentación, y recoge evidencias de

las mejoras en las producciones. Si bien la mitad de los estudiantes valora la ayuda recibida a través de la retroalimentación de sus pares, menos de un cuarto piensa que ofrecerla es un objetivo en su propio proceso de aprendizaje. Los tipos de retroalimentaciones reconocidas por los pares son aquellas que se han generado en un clima de confianza, de trabajo e intercambio, en que la ignorancia y el error son aceptados, donde se ofrecen ejemplos o sugerencias con lenguaje sencillo, con el fin de mejorar un trabajo, una producción, un desempeño.

Para llevar adelante un proceso de evaluación entre pares y que este efectivamente cumpla con su función de retroalimentación, es necesario destinar un tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué, el sentido, conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que inevitablemente encontrarán en el camino. En este sentido, el docente debe ofrecer ejemplos, protocolos, aspectos para tener en cuenta en el momento del intercambio y tiempo para practicar y revisar en conjunto dichas prácticas. Los estudiantes tienen que conocer los objetivos de la tarea, el tipo de demanda cognitiva que esta implica y los criterios de valoración para ofrecer una retroalimentación que contribuya al aprendizaje de su par.

En relación con la autoevaluación, se sostiene hace muchos años que uno de los fines de la evaluación es que los alumnos aprendan a autoevaluarse, aunque poco se ha avanzado en la práctica con esta idea y se arrastran múltiples confusiones acerca de su significado. Una de ellas es la relación entre autoevaluación y calificación, que ya J. Ross identificó en 1999, con el ejemplo clásico de solicitarle al alumno que se atribuya una nota. El problema no reside aquí en la pregunta "¿qué nota te pondrías?", sino en la ausencia de criterios para definir la calificación, en la falta de prácticas reflexivas habituales en el trabajo escolar o en la dificultad para comprender el sentido de esta práctica en relación con la mejora de los propios aprendizajes.

Sin embargo, se han llevado a cabo numerosas investigaciones (Pintrich, 2000; Ross *et al.*, 1999, 2002; Zimmerman y Schunk, 2001, 2004; Andrade, Du y Wang, 2008) que muestran cómo los buenos estudiantes estudian más y obtienen mejores resultados a partir de monitorear y autorregular sus propios aprendizajes (este tema se ha desarrollado en el capítulo de Lucie Mottier Lopez). Esto demuestra que cuando el alumno asume un rol activo, protagónico, dentro del campo de la evaluación, tendrá más posibilidades de revisar sus tareas y mejorarlas. La autoevaluación es, entonces, un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo.

Para que un estudiante pueda autoevaluarse, necesita una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, los criterios y estándares en su formación profesional, así como las competencias pertinentes en dicha formación/profesión. Es importante que esta retroalimentación no sea solo oral, sino que se utilicen documentos escritos que permitan al alumno utilizarlos como referencias.

Al mismo tiempo, los docentes pueden ofrecer propuestas para que los estudiantes reflexionen sobre sus trabajos de modo sistemático, ya que, como señalamos, no se trata de prácticas habituales en los diferentes niveles de los sistemas educativos.

BUSCANDO COHERENCIAS

Las reflexiones de este capítulo están enmarcadas, como indicamos al comienzo, dentro del paradigma de la evaluación formativa. Para retomar esta concepción, recordemos aquí, siguiendo a Black y Wiliam (2003; 2009), que en la evaluación formativa las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas

para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza. Como muestran los distintos apartados de este capítulo, las decisiones aludidas pueden ser tomadas por los docentes, los propios estudiantes o sus pares.

La perspectiva que elegimos cambia el modo de enfocar la evaluación, involucrando en el proceso a una variedad de interlocutores que asumen proactivamente sus respectivas responsabilidades sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este modo de comprender e implementar la evaluación forma parte de un enfoque de la enseñanza que sostiene que todos los alumnos tienen potencial para aprender y son diversos entre sí.

Hemos podido corroborar en la práctica el valor de la retroalimentación en el proceso de formación, comprobando las afirmaciones que encontramos en el relevamiento teórico presentado en este capítulo, en distintos niveles de la enseñanza. En el caso de la educación superior, por ejemplo, podemos dar cuenta de las prácticas de retroalimentación implementadas en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de Universidad de Buenos Aires entre los años 2007 y 2009. Los abogados que se están formando para ser docentes y realizan prácticas simuladas, en primera instancia, y luego dan clases en instituciones de los niveles medio y terciario, valoran en forma explícita la retroalimentación como un modo de contribuir a la autoevaluación y a la evaluación formativa.

Las prácticas de retroalimentación entre practicante y docentes (algunos de los tutores son pedagogos y otros abogados), la evaluación entre pares (en el marco de grupos de reflexión que acompañan las prácticas de campo) y la autoevaluación (mediante diferentes instrumentos y dispositivos categoriales y narrativos que se proponen durante el proceso de formación) son ejemplos que ilustran cómo puede instalarse la retroalimentación al momento de ensayar una práctica simulada, planificar una clase para el nivel medio y/o superior, o recibir comentarios de una observación de clase, inmediatamente después de reali-

zada, en el marco de una instancia de diálogo que permite tomar conciencia del propio desempeño y modificar la planificación de futuras actuaciones.¹

Teniendo en cuenta la experiencia comentada, así como muchas otras que desarrollan colegas en distintas universidades, podemos afirmar que la retroalimentación impacta en la formación de los futuros docentes como aprendices reflexivos, con el objetivo de construir prácticas que les permitan convertirse en docentes reflexivos más allá de la existencia de mecanismos externos de evaluación de sus desempeños futuros.

En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistemática desarrollan una conciencia metacognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos.

Este capítulo no tiene la intención de ofrecer certezas ni idealizaciones sobre las prácticas de retroalimentación, pero nos parece que los hallazgos de investigación y las prácticas relevadas hasta el momento dan cuenta de su potencia y del lugar central que adquiere si queremos instalar la evaluación formativa como proceso en nuestras aulas y sistemas educativos. Si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible, es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas. El desafío será vencer lo que N. Burbules (1999) ha dado en llamar “prácticas an-

¹ Para conocer en detalle estas prácticas, puede leerse Anijovich et al. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.

tidialógicas", que los sistemas educativos estimulan a través de la presión por cumplir con el programa, el currículum centrado casi exclusivamente en contenidos académicos, la dificultad para "medir" la pericia en el diálogo y sus progresos, y la imagen del docente centrado en el control del orden y de la disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. Y MOTTIER LOPEZ, L. (2005), "Formative of learning: A review of publications in French", en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París, OECD Publication, pp. 241-264.
- ANDRADE, H.; DU, Y. Y WANG, X. (2008), "Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school student's writing", *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), pp. 3-13.
- ANIOVICH, R.; CAPPELETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- ASKEW, S. Y LODGE, C. (2000), "Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning", en Askew, S. (ed.), *Feedback for Learning*, Londres, Routledge Falmer.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998): "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-73.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHAL, B. Y WILIAM, D. (2003), *Assessment for Learning: Putting It into Practice*, Maidenhead, Open University Press.
- (2009): "Developing a theory of formative assessment", en Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*, Londres, Sage, pp. 81-100.
- BOUD, D. (2000), "Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society", *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.

- BOUD, D.; COHEN, R. Y SAMPSON, J. (1999), "Peer learning and assessment", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp. 413-426.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- BROOKHART, S. M. (2001), "Successful students' formative and summative uses of assessment information", *Assessment in Education*, 8(2), pp. 153-169.
- BURBULES, N. (1999), *El diálogo en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CAMILLONI, A. Y OTROS (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", *Revista Quehacer Educativo*, 68, pp. 6-12, Montevideo.
- GIELEN, S.; TOPS, L.; DOCHY, F.; ONGHENA, P. Y SMEETS, S. (2009), "A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum", *British Educational Research Journal*, vol. 36 (febrero), 1.
- HATTIE Y TIMPERLEY (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- HIGGINS, R.; HARTLEY, P. Y SKELTON, A. (2001), "Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback", *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.
- MUTCH, A. (2003), "Exploring the practice of feedback to students", *Active Learning in Higher Education*, 4(1), pp. 24-38.
- NICOL, D. Y MACFARLANE-DICK, D. (2006), "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, vol. 31, nº 2, pp. 199-218.
- ORRELL, J. (2006), "Feedback on learning achievement: rhetoric and reality", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, nº 4 (octubre), pp. 441-456.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. Y REILING, K. (2002), "The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer

- and self-assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 309-323.
- PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- PINTRICH, P. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", en Boekarts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego (CA), Academic, pp. 452-502.
- PINTRICH, P. R. Y ZUSHO, A. (2002), "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", en Smart, J. C. y Tierney, W. G. (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XVII, Nueva York, Agathon Press.
- PINTRICH, P. R. (1995), *Understanding self-regulated learning*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- ROSS, J. (2006), "The reliability, validity, and utility of self assessment", *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10). Disponible online en: <<http://pareonline.net>> [consultado el 11/1/07].
- ROSS, J. *et al.* (1999), "Effects of self evaluation training on narrative writing", *Assessing Writing*, 6(1), pp. 107-132.
- (2002), "Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics effects on problem-solving achievement", *Educational Assessment*, 8(1), pp. 43-59.
- SADLER, R. (1989), "Formative assessment and the design of instructional assessment", *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- (1998), "Formative assessment: revisiting the territory", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 77-84.
- SHEPARD, L. (2000), "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- STIGGINS, R. (2005), *Student-Involved Assessment for Learning*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- TARAS, M. (2002), "Using assessment for learning and learning from assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(6), pp. 501-510.

- TOPPING, K. (1998), "Peer assessment between students in college and university", *Review of Educational Research*, 68, pp. 249-276.
- (2005), "Trends in peer learning", en Wheldall, K. (ed.), *Developments in Educational Psychology: How Far Have We Come in 25 Years?*, Londres, Routledge, Falmer, pp. 59-73.
- (2009), "Peer assessment", *Theory into Practice*, 48(1), pp. 20-27.
- VON BERTALANFFY, L. (1969), *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WILIAM, D. Y BLACK, P. (2002), "Feedback is the best nourishment", *Times Educational Supplement*, 4 de octubre.
- ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2001), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2004), "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective", en Dai, D. Y. y Sternberg, R. J. (eds.), *Motivation, Emotion and Cognition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

6. LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPO

por Alicia R. W. de Camilloni¹

El trabajo en grupos es una estrategia de enseñanza que ha ganado gran espacio pedagógico y didáctico en las últimas décadas. Se ha incorporado a la práctica docente cotidiana en todos los niveles de la educación formal y en la no formal. Estudiada desde una diversidad de posturas teóricas, ha sido objeto de investigación y producción bibliográfica muy importante y numerosa. La evaluación y calificación de los trabajos producidos en grupo ha sido, sin embargo, un problema difícil de resolver para docentes y animadores. Recién luego de dos décadas del inicio de la rápida difusión de esta estrategia de enseñanza en los ambientes educativos, la evaluación de los trabajos grupales comenzó a ser objeto de estudio y de producción de conocimientos.

Con el objeto de señalar los aspectos que se deben considerar para construir una modalidad de evaluación de los productos del trabajo realizado en grupos y en pequeños grupos, presenta-

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación F09, del Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires, que dirige la autora.

remos una breve introducción referida a la problemática didáctica de su empleo en la enseñanza.

¿POR QUÉ USARLOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA?

Tienen el propósito explícito de desarrollar las habilidades de interacción social entre las personas y su capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones. Las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo son cualitativamente diferentes de las experiencias de trabajo individual.

El trabajo en grupos es una de las modalidades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, centrado en el alumno, y que crean, en consecuencia, condiciones que alientan el aprendizaje profundo. Una de las razones para que esto ocurra en el trabajo en grupos es que brinda al estudiante múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con las de los otros miembros del grupo. A través de la discusión con sus pares, pueden establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. Les es posible seguir la ilación de diferentes razonamientos y colocarse en puntos de observación que responden a distintas perspectivas; evaluar, aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros, justificar sus propias posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo. Estas son operaciones cognitivas que requieren interacción con otros y que difícil y excepcionalmente pudieran desarrollarse en actividades realizadas solo individualmente.

En los trabajos grupales, los alumnos deben resolver situaciones problema en ejercicio de su autonomía y se hacen responsables por su aprendizaje. Sus decisiones son puestas a prueba de manera continua, por lo que la evaluación no se limita

al momento final en el que se presentan los resultados, sino que está entramada en todo el transcurso del proceso de elaboración del trabajo.

Por otra parte, los formatos que se pueden adoptar para organizar el trabajo grupal son muchos y muy variados. Como cada uno tiene características propias, el profesor deberá cuidar que la elección de uno de ellos sea la más apropiada para sus propósitos didácticos y para el tipo de tarea que propone a los alumnos en la consigna de trabajo. Aquí enumeraremos algunas de las razones que abonan la conveniencia de emplear esta estrategia de enseñanza, sin distinguir entre sus distintos formatos. Entre estas razones generales, encontraremos motivos didácticos de raíz teórica pero, también, ventajas de orden práctico que son las que contribuyeron, prevalentemente, a su gran difusión.

Los trabajos en grupos presentan, en general, las siguientes ventajas:

- Hacen posible que los alumnos realicen tareas que no podrían encarar o completar individualmente por razones de tiempo, porque requieren simultaneidad en las acciones que deben ser llevadas a cabo, o porque la complejidad de la tarea plantea la exigencia de poner atención en múltiples y variadas actividades que exceden la disponibilidad de conocimientos de un alumno o, asimismo, porque la distribución de las tareas entre diferentes personas es un medio apto para enriquecer el producto del trabajo colectivo.
- Permiten que todos los estudiantes intervengan dado que el tiempo total que se hubiera asignado a la participación de los alumnos se distribuye entre los miembros de cada uno de los grupos y es, en consecuencia, mucho mayor que el que en una clase en grupo completo podría tener disponible cada uno de los alumnos del curso. Esto no solo facilita las múltiples intervenciones de los alumnos sino que, también, al proporcionarles mayor potencialidad de

participación, tiene como uno de sus efectos, el de disminuir el control lógico de las contribuciones y estimular, en consecuencia, la creatividad de los alumnos.

- La participación en un grupo pequeño intimida menos que hablar para toda la clase. Es frecuente que los estudiantes declaren estar inhibidos para formular preguntas o para responder a las del profesor por temor a hacer el ridículo ante sus compañeros. Si el clima del grupo es de confianza entre sus miembros se facilita la participación de todos y disminuye la ansiedad excesiva que constituye un obstáculo para el aprendizaje.
- Para muchos alumnos, aunque no para todos, el trabajo en grupo opera como un factor de motivación especial que no siempre encuentran en el trabajo individual. Les atrae no trabajar solos y cooperar con otros. La situación social, relativamente controlada de un pequeño grupo, se convierte para algunos estudiantes, en un incentivo porque les permite iniciar o afianzar sus relaciones de amistad con compañeros. Algunos estudiantes perciben al grupo como un espacio en el que pueden mostrar sus dotes y sus conocimientos y, en consecuencia, ocupar un lugar destacado que es más difícil de lograr en el grupo de clase completo. Otros, en cambio, encuentran un refugio en el grupo para ocultar su inactividad y se recuestan en el trabajo de sus compañeros, que los pueden aceptar o rechazar.
- Ayudan al estudiante a procurar mantener el ritmo de trabajo juntamente con el que siguen sus compañeros. El estudiante moroso, por ejemplo, es estimulado a seguir un ritmo más rápido cuando este es el marcado por el grupo o por el profesor. Si el grupo se ha fijado metas y un cronograma y, en conjunto se ocupa de controlar tiempos, cada uno de los miembros se encontrará arrastrado por los demás ya que los ritmos individuales serán dominados por los determinados por el grupo. Esto constituirá una

ventaja siempre que no resulte en una imposición que uno o más miembros no estén en condiciones de cumplir. Por este motivo, se deberá tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje no son iguales para todas las personas y que pueden hallarse importantes diferencias entre ellas.

- Contribuyen a desarrollar sentido de la responsabilidad en los alumnos. Cuando el grupo planifica la tarea y distribuye roles entre sus miembros, la falla o demora en la realización de alguna de las tareas puede afectar el trabajo de los demás y el responsable del problema debe justificarse ante sus compañeros ya que no lo afecta solo a él individualmente sino al conjunto. En esta circunstancia, el juicio de los pares suele incidir más sobre la autoestima y adquirir, en consecuencia, mayor peso que el juicio del profesor.
- El trabajo para lograr un objetivo en conjunto con otras personas suele plantear problemas éticos que deben ser analizados y, en lo posible, resueltos. Las discusiones sobre valores en situaciones auténticas tienen gran valor pedagógico. Las oportunidades que crean las relaciones entre los miembros del grupo, los problemas de responsabilidad y solidaridad en el trabajo son, pues, de gran importancia formativa y, lejos de ser soslayados, deben ser objeto de cuidadoso análisis y tratamiento por los miembros del grupo.
- Los trabajos grupales iniciados en respuesta a consignas de los profesores, estimulan la formación de grupos de estudio que pueden adquirir carácter estable y acompañar una etapa, una parte de ella o todos los restantes estudios de sus miembros. Estos grupos tienen un valor pedagógico muy alto. Sus miembros se conocen, se han elegido mutuamente, crecen juntos, y aunque respetan sus individualidades, ya han logrado generar hábitos de trabajo comunes. El período previo de conocimiento ya superado les permite organizar nuevos trabajos rápidamente y progresar en sus tareas. Cuando se conocen los intereses de

cada uno, sus dificultades y posibles aportes, el grupo estable se convierte en un extraordinario potenciador de los aprendizajes.

- Una de las razones por las que, con frecuencia, los profesores emplean esta estrategia de enseñanza para organizar la tarea en el aula es que les libera tiempo para circular entre los grupos, seguir periódicamente el proceso que están desarrollando en su trabajo y enseñar o reorientar a cada grupo. Si bien, en cierto modo, los profesores pierden la iniciativa y la hegemonía del discurso durante el transcurso de este trabajo, su tarea como profesores exige ductilidad y capacidad de escucha, habilidad para orientar sin interferir y para comparar y sintetizar las producciones de los grupos. El trabajo es intenso y pone en juego los conocimientos disciplinarios y la competencia didáctica del profesor.

Pero los profesores deben tener en cuenta, igualmente, que no todos los alumnos se inclinan con gusto hacia la participación en el trabajo en grupo. Algunos estudiantes no tienen intención de compartir sus ideas, sus esfuerzos y el resultado de su trabajo con otros compañeros, en principio, porque no comparten los objetivos de la realización de tareas grupales y se resisten a colaborar en la producción de un resultado que no les habrá de pertenecer en exclusividad. En algunos casos, se trata de alumnos que poseen fuertes objetivos personales. Estos objetivos, entrando en colisión con los de los demás miembros del grupo o los propuestos por el profesor o, aún, coincidiendo con ellos, llevan a juicio de esos estudiantes una marca personal que los distingue y que no están dispuestos a compartir con otras personas. En otros casos, algunos estudiantes ven a los trabajos grupales como una pérdida de tiempo. Se consideran capaces de hacer solos la actividad indicada sin necesidad de reunirse con otros y sin necesidad de alterar, por lo tanto, la agenda habitual con la que encaran sus estudios. Perciben a las tareas gru-

pales como una interferencia en la programación de su tiempo, en contradicción con sus intereses personales. A estos modos negativos de percibir el trabajo grupal se suma la desconfianza que nace de experiencias previas en las que no todos los miembros del grupo contribuyeron con el mismo esfuerzo, dedicación, tiempo y calidad de trabajo, sin que estas diferencias fueran reconocidas en las evaluaciones y calificaciones que recibieran los trabajos resultantes de la labor del equipo. La injusticia en las calificaciones resulta inevitable, a criterio de estos alumnos, en la evaluación de los trabajos grupales. Rechazan, igualmente el riesgo de que sus calificaciones bajen por la inclusión en el grupo de compañeros que no tienen alto rendimiento. Sin embargo se ha observado que los alumnos que, trabajando en pequeños grupos, ayudan a otros compañeros, también salen beneficiados (Black *et al.*, 2003: 63).

Por estas razones, y porque no han sido bien diseñados y organizados, los trabajos grupales no siempre son exitosos. Es necesario someter a evaluación no solo los productos y los procesos por los que atravesaron los grupos, sino, también, la programación que fue preparada por el profesor, la elección de su formato, las decisiones de conformación de los grupos, la consigna de trabajo que propuso, el acompañamiento que brindó al grupo y la modalidad de la evaluación instalada, tanto formativa cuanto sumativa.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

La conformación de los grupos puede ser resuelta de diversas maneras: puede ser voluntaria para los alumnos, indicada por el profesor o determinada por el azar. Cuando la integración es decidida por el profesor, este debe definir previamente qué criterio habrá de guiarla. El profesor deberá decidir, también, si los grupos mantendrán estabilidad en su conformación o si la

integración del grupo será modificada en cada ocasión en que elija esta estrategia de enseñanza o cuando sustituya un formato de trabajo en grupo por otro.

La consigna de trabajo puede ubicarse en algún punto de un continuo que va, en un extremo, desde una tarea con definición muy estricta del tipo de resultado esperado y planificación fuertemente estructurada, cronograma fijado, reglamento de funcionamiento y roles preestablecidos, hasta otro punto extremo en el que la organización es libre, el grupo tiene amplia autonomía para trabajar con una consigna abierta como, por ejemplo, en una discusión libre sobre un tema amplio.

Los roles que el grupo asigna a sus miembros pueden encontrarse, en lo que respecta a las funciones en el trabajo grupal, entre los siguientes. Es necesario aclarar a los estudiantes que tienen todos igual importancia.

Roles en el grupo:

- redactor de las actas de reunión;
- coordinador del grupo;
- observador de la dinámica grupal;
- informante ante el plenario de la clase;
- evaluador del trabajo del grupo;
- redactores del informe final del grupo.

Algunos roles, si fuera posible por el número de integrantes del grupo, podrían ser desempeñados, rotativa o simultáneamente, por dos o más miembros del grupo. Es el caso de los redactores de actas y del informe final, observadores y evaluadores del trabajo de grupo.

A estos roles se suman los que, en atención al trabajo indicado en la consigna, resulten necesarios para llevar a cabo la tarea, tales como buscar información, entrevistar a personas, resumir y analizar documentos, hacer consultas, efectuar visitas, hacer experimentos, armar equipos, etc.

Cuando se trata de una tarea que incluye actividades diversas, es indispensable que la planificación incluya un cronograma donde se establezca la secuencia adecuada de acciones. Si la tarea se extiende en el tiempo, la planificación debe comprender las fechas de reunión del grupo. La primera reunión se dedicará al análisis de la consigna de trabajo y a la planificación y determinación de los recursos necesarios para llevarla a la práctica. La orientación del profesor no deberá coartar las decisiones del grupo y tendrá solo carácter de asesoramiento. El profesor explicará que el plan deberá ser modificado si las circunstancias de su implementación lo hacen necesario.

Los grupos que se inician en estas tareas grupales tienden a tener dificultades para administrar adecuadamente el tiempo. Por esta razón, conviene que el cronograma que establezcan sea a la vez ajustado y realista, y que determinen etapas y tiempos límite para cumplirlas.

Si los estudiantes no están acostumbrados a realizar trabajos grupales, cuando han surgido problemas en su puesta en práctica, o si los resultados no han alcanzado el nivel que el profesor esperaba, es conveniente que el profesor programe la realización de trabajos preparatorios de la tarea grupal, como por ejemplo:

- Proponer ejercicios introductorios para facilitar la cohesión del grupo, en los que sea indispensable la participación de todos. Estos trabajos no se calificarán pero sí serán objeto de análisis y de evaluación con los alumnos en lo que corresponde a lo relativo a la dinámica grupal, esto es, a la conciencia y el significado de los objetivos de la tarea, la participación de cada miembro y las relaciones de cooperación en el grupo.
- Asignar pequeñas tareas que requieran la colaboración de todos los miembros del grupo. El trabajo del profesor consistirá en orientar la planificación de la tarea y la asignación de roles. En cuanto a la evaluación, será semejante

a la de los ejercicios preparatorios pero sí podrá ser empleada para calificar.

Una orientación importante que conviene que el profesor transmita a los grupos cuando planifican su tarea es que eviten que sus integrantes se limiten a hacer aquello en lo que se sienten más seguros y dejen las otras tareas para los demás. Por esta razón, se puede adoptar la regla de que es indispensable rotar las funciones que desempeñan los miembros en el grupo cuando se encaran nuevas tareas. Si la composición de los grupos no es estable, conviene que el profesor lleve un registro de los papeles desempeñados por cada alumno en el curso de los diversos trabajos y que promueva las consiguientes variaciones en la asunción de roles.

Finalmente, dado el compromiso en tiempo y trabajo que implica esta estrategia de enseñanza, es preciso evitar que los alumnos participen al mismo tiempo en tareas grupales prolongadas y complejas indicadas por profesores de diferentes asignaturas. Con este propósito, una planificación concertada entre los profesores de un mismo grupo de alumnos es imprescindible.

¿QUÉ SE APRENDE EN EL TRABAJO GRUPAL?

Para abordar luego la problemática de la evaluación y calificación de los trabajos elaborados en grupo, veamos qué es lo que debemos evaluar, es decir, qué se espera que el alumno aprenda en el trabajo grupal.

Cuando se organiza el trabajo de los alumnos empleando esta estrategia de enseñanza, los objetivos de aprendizaje colaborativo se agrupan en dos grandes campos. Se espera que los alumnos aprendan:

- en general a trabajar en grupo, y

- contenidos relacionados con la tarea específica desarrollada por el grupo.

Veamos, entonces, qué es lo que el alumno aprende en el trabajo porque es desarrollado grupalmente. Aprende a:

- estudiar con otras personas;
- trabajar con otras personas;
- asistir puntualmente a las reuniones;
- administrar bien el tiempo propio y el ajeno;
- motivar a otras personas a hacer su trabajo y a colaborar;
- generar ideas y planes;
- escuchar a los demás;
- comunicar sus ideas;
- defender y justificar sus ideas;
- negociar sus ideas y planes;
- tomar responsabilidad en el trabajo compartido;
- comprender que hay otras posiciones además de la suya;
- mediar entre posiciones diversas;
- sobreponerse a las dificultades;
- solucionar conflictos;
- evaluar su propio trabajo y el de los demás;
- decidir cuándo el trabajo está terminado.

En la tarea específica en la que los alumnos desarrollan el trabajo grupal, se espera que aprendan:

- contenidos disciplinares e interdisciplinares;
- estrategias de construcción del conocimiento;
- habilidades de comunicación verbal y no verbal en ámbitos específicos;
- habilidades motrices necesarias en la tarea específica;
- hábitos y destrezas propias del campo específico;

- actitudes relacionadas con el campo específico;
- valores del campo específico.

Como se ve, siendo complejos y heterogéneos los aprendizajes, su evaluación es, necesariamente, una labor también compleja y su diseño depende, de modo fundamental, de los objetivos de aprendizaje que el profesor considera prioritarios en cada caso. Nos hallamos acá ante un problema difícil de resolver, el de la construcción de instrumentos con validez de contenidos y consistencia con el enfoque adoptado en la enseñanza.

Como lo señala Cordelia Bryant, las tareas grupales cambian el foco de la atención del alumno, de mirar solo los resultados a adoptar actitudes que valoran la cooperación y la dinámica del grupo. Y esto ocurre cuando esas características "son manifiestas, observadas y parte del proceso de evaluación" (2006: 150).

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

La evaluación se centra en aspectos esenciales del trabajo del grupo, esto es, en el proceso, en el producto o en ambos. Es una condición de la buena evaluación informar a los alumnos qué campos del trabajo se van a evaluar y calificar, así cómo deben serles comunicados, y eventualmente discutidos, los criterios que se aplicarán en la evaluación y calificación.

Los trabajos realizados en grupos pequeños, hasta ocho miembros, son aptos para evaluar el proceso del trabajo grupal. En los grupos grandes esta labor, aunque no imposible, se hace muy dificultosa. Por esa razón, es frecuente que en esos casos se limite la evaluación al resultado del trabajo, omitiéndose el análisis del proceso de la dinámica grupal general y del papel desempeñado en ella por cada uno de los integrantes del grupo.

En la evaluación del proceso del grupo en su conjunto, son varios los aspectos que conviene evaluar, en particular, los que se refieren a la comprensión y cumplimiento de la consigna, al planeamiento y programación del trabajo, su implementación y la introducción de cambios si fueran necesarios, la apertura a la participación de todos los integrantes, el control sobre los que no responden de modo adecuado al esfuerzo del conjunto y la capacidad de atender operativamente a los señalamientos del *feedback* recibido y de autoevaluarse.

Cuando se trata de evaluar a cada miembro del grupo en relación con el proceso del trabajo grupal, los criterios de evaluación incluyen algunos de los siguientes aspectos:

- la frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases en las que se efectúa el trabajo en conjunto;
- las contribuciones efectuadas en cantidad y calidad;
- el espíritu de colaboración evidenciado al efectuar su parte del trabajo y la ayuda brindada a los demás;
- la cantidad y calidad del tiempo entregado a la tarea;
- la capacidad para motivar y alentar a otros miembros del grupo para solucionar dificultades;
- la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y el cumplimiento de los tiempos acordados en el grupo;
- la generosidad demostrada al compartir conocimientos con los otros integrantes del grupo;
- la disposición a corregir sus errores y el empeño puesto en solucionarlos;
- la sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del grupo por los demás;
- la disposición y la habilidad para contribuir a resolver los conflictos que surgen en el grupo en lo referente a las relaciones personales o a la realización de la tarea;

- la habilidad para coordinar y dirigir el grupo, y para estimular la participación de todos sus miembros;
- la capacidad para evitar que la competencia en el interior del grupo o con otros grupos se convierta en conflicto.

En lo que respecta a los criterios de evaluación, se recomienda no dar prioridad a ninguno de los roles asignados a miembros del grupo por sobre los demás.

En lo referido a la calidad del trabajo realizado, los criterios dependen, obviamente, de la naturaleza de la tarea y del producto esperado.

En consecuencia, los objetos que serán evaluados plantean la posibilidad de elección entre tres opciones:

1) Evaluar solo el proceso del trabajo grupal.	2) Evaluar solo el producto del trabajo.	3) Evaluar el proceso y el producto del trabajo grupal.
--	--	---

Como en todos los casos en los que se realizan acciones de evaluación, cuando se organiza la clase para hacer trabajos grupales es preciso instalar instancias de autoevaluación y de co-evaluación por pares como componentes fundamentales del programa que se diseña para evaluar esos trabajos.

La autoevaluación y la co-evaluación son contenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal. Se pueden aprender especialmente en el trabajo grupal dado que en el curso de la tarea surgen naturalmente. La autoevaluación consiste en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto sobre el trabajo que han efectuado sus integrantes. La co-evaluación es producida por un miembro de la misma clase o del mismo grupo o por otro grupo

del mismo curso. Ambas modalidades de la evaluación requieren que el alumno tenga una cabal comprensión de los criterios que se utilizan en la evaluación. Pero para que esto suceda efectivamente, para que comprendan los criterios de evaluación, los alumnos tienen que ponerlos en práctica. Deben comprender, también, cuál es el significado que se otorga a cada uno de los grados de las escalas de calificación.

Así como es necesario aprender a autoevaluarse y a evaluar a otros, el profesor podrá enseñar a hacerlo de modo razonable y justificado. Para ello, es conveniente que el profesor implemente las siguientes actividades preparatorias:

- Calificar trabajos de alumnos de años anteriores explicando los criterios empleados.
- Entregar trabajos de alumnos de años anteriores, sin marcas o correcciones a la vista, para que los alumnos los evalúen, primero en grupos y luego en parejas.
- Proporcionar *feedback* general y pasar a evaluación por pares de trabajos elaborados en grupo, sin calificación.
- Asignar trabajos breves primero en grupos, luego en parejas y, finalmente, individuales, que puedan ser calificados en la misma clase.

Diferenciamos evaluación y calificación ya que no toda evaluación resulta en una calificación. La evaluación, como resultado de la apreciación del valor del objeto evaluado, formula un juicio de valor. Cuando este juicio se asocia con un grado determinado de una escala de calificaciones, adopta la forma de una calificación.

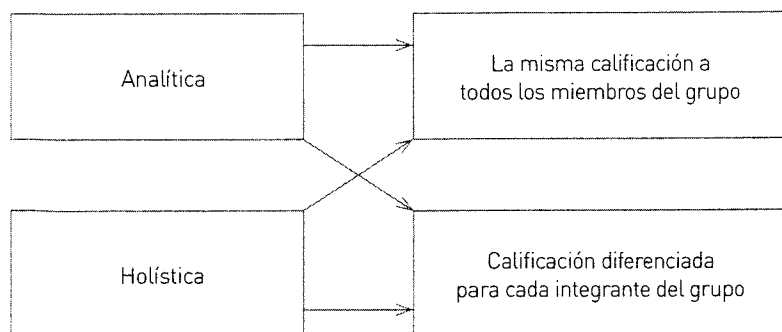
Al profesor se le ofrecen, además, distintas opciones entre las cuales debe elegir para confeccionar el programa de evaluación del trabajo grupal.

En cuanto al modo en que se asignará la calificación deberá elegir uno de los siguientes enfoques:



- *Evaluación analítica*: se asigna una parte del puntaje total a distintas secciones de la prueba de evaluación o a diferentes aspectos de la producción del alumno o del grupo. Sería el caso, por ejemplo, de asignar dos puntos de diez, a cada una de las cinco preguntas de un cuestionario. O, también, cuando se trata de un trabajo escrito, otorgar un porcentaje del puntaje total, a la presentación de acuerdo con la consigna, otro porcentaje al fondo, otro a la redacción y otro a la ortografía. En los dos casos, la calificación es la suma de los puntajes parciales.
- *Evaluación holística*: el puntaje no se divide en partes sino que se asigna globalmente sin establecer diferencias internas de valores en puntos. La justificación de la calificación es global.

Habiendo elegido una de estas opciones, otras dos se le presentan: otorgar la misma calificación a todos los integrantes del grupo o asignar una calificación diferenciada para cada miembro del grupo. De esta manera, cuando se trata de tomar decisiones sobre la modalidad de la evaluación, el profesor puede efectuar cuatro combinaciones diferentes.



MODALIDADES DIVERSAS DE ASIGNACIÓN DE UN MISMO PUNTAJE

Cuando se opta por calificar con el mismo puntaje a todos los miembros del grupo, se expresa de modo claro la importancia concedida al carácter grupal de la tarea realizada. Si el grupo es pequeño, la calificación puede corresponder, por un lado, a la evaluación del proceso y, por el otro, a la del producto de la tarea o, como hemos visto, a ambos. Sobre la base del análisis de uno solo o de los dos objetos de evaluación, se construye una calificación y se asigna al grupo en su conjunto y, por ende, a cada uno de sus integrantes.

Pero acá, también, se debe hacer una elección entre dos formas de determinación del puntaje. Se puede calificar a todos los integrantes de cada grupo de la misma manera y con igual puntaje, a partir de una evaluación analítica o de una evaluación holística del proceso del trabajo grupal, del producto del trabajo o de ambos.

Si se opta por tener en cuenta los dos campos, proceso y producto, queda por determinar qué se hará con las dos calificaciones. Se las puede ponderar dándoles la misma importancia, es decir, asignándoles el mismo peso en el puntaje final, o se las puede diferenciar con coeficientes distintos, dando una tercera parte del puntaje al proceso y dos terceras al resultado del trabajo, por ejemplo o, a la inversa, de acuerdo con los objetivos que el profesor considere prioritarios. Las dos calificaciones pueden luego sumarse, lo que sería más adecuado, o promediarse si cada una se ha calculado sobre la base del máximo puntaje total posible. Cuando se evalúan el proceso y el producto, el profesor puede elegir modalidades diferentes para cada una de esas evaluaciones.

En consecuencia, las opciones son las siguientes:

Proceso de trabajo grupal	Evaluación holística o analítica	Calificación igual para todos o diferenciada
Producto del trabajo grupal	Evaluación holística o analítica	Calificación igual para todos o diferenciada
Ambos (proceso y producto)	Evaluación holística y/o analítica	Calificación igual para todos y/o diferenciada

MODALIDADES DIVERSAS DE ASIGNACIÓN DE PUNTAJES DIFERENCIADOS

Cuando el profesor opta por asignar calificaciones diferenciadas a los miembros de los grupos, puede emplear distintas modalidades de construcción de la calificación. Presentamos a continuación algunas que, a partir de distintos criterios de valoración sobre el peso que debe darse a la calificación del profesor y a la de los miembros del grupo, emplean algoritmos o fórmulas diversas. Las ponderaciones o porcentajes que se mencionan solo poseen carácter ilustrativo pues las proporciones dependerán de los propósitos del profesor.

Modalidad 1

El grupo realiza un trabajo. El resultado de ese trabajo es presentado de manera colectiva por el grupo, que ha planificado una distribución de responsabilidades entre todos sus

miembros para la instancia de la exposición del trabajo. Cada uno de los integrantes debe presentar individualmente, además, un informe sobre su trabajo personal y sobre su contribución a la tarea grupal. El profesor califica a cada uno de los miembros de manera separada y diferenciada pero teniendo en cuenta también la calidad del trabajo grupal presentado. Atribuye puntaje a los distintos ítems y en las proporciones que abajo se sugieren:

Para cada integrante:

- Informe personal 30% del puntaje
- Producto del trabajo grupal 50% del puntaje
- Presentación individual 10% del puntaje
- Presentación final del grupo 10% del puntaje

La calificación es decisión exclusiva del profesor.

Modalidad 2

Los alumnos realizan un trabajo individual en su casa o en clase, respondiendo, por ejemplo, a una pregunta, resolviendo un problema, buscando información u otra tarea preparatoria pertinente. Luego en clase, cada uno aporta a su grupo la respuesta o informe que ha preparado por escrito. Se analizan las respuestas de todos y se acuerda en la elaboración de la respuesta del grupo. Finalizada la tarea, se entrega la respuesta grupal y, abrochadas a esta, las respuestas individuales preparadas en un comienzo por cada uno de sus miembros. Pero la condición establecida, en este caso, es que la respuesta final presentada por el grupo no sea igual a la de ninguna de las respuestas individuales de sus miembros. El profesor califica las respuestas individuales y, por separado, la respuesta del grupo. Esta última, que representa el 60% de la calificación, será igual para todos. El trabajo individual previo recibe una calificación

que se suma a esta, y que corresponde al 40% de la calificación final de cada uno de los miembros del grupo. Así, la escala de calificación para el trabajo presentado por el grupo es de 0 a 6 y la del trabajo individual es de 0 a 4.

La calificación es decisión exclusiva del profesor.

Modalidad 3

Realizado un trabajo, se requiere al grupo que proponga la calificación de cada uno de sus miembros en función de su contribución al trabajo común.

Se entrega al grupo la siguiente consigna:

"Otorguen una calificación a cada miembro del grupo empleando esta escala:

0: no colaboró

3: fue pasivo, no hizo aportes originales, pero hizo el trabajo que le correspondía

5: muy activo, propuso ideas para el trabajo, fue muy importante su participación.

Aunque solo se definieron el 0, el 3 y el 5, pueden emplear cualquiera de las notas de la escala completa que es: 0-1-2-3-4-5."

Se invita a todos los integrantes del grupo a buscar el consenso en la calificación que asignan a cada uno de sus compañeros.

Si no es posible que logren un consenso, el profesor los invita a hacer una evaluación por pares en forma anónima.

El profesor es quien, finalmente, teniendo en cuenta las notas atribuidas a cada uno, y empleando su propio criterio, asigna la calificación. Aunque la calificación es decidida por el profesor, hay una intervención de cierta importancia asignada a la co-evaluación de cada integrante, consensuada por el grupo.

Modalidad 4

La calificación de cada miembro del grupo resulta de la suma de dos calificaciones. Por una parte, la que el profesor le asigna y por otra parte, la que le es atribuida por el mismo grupo. Esta es producto de un puntaje distribuido en el grupo por sus integrantes de la siguiente manera:

Si el profesor decide que el trabajo grupal final merece 50% de la calificación final y son 4 miembros quienes integran el grupo, reciben $4 \times 50 = 200$ puntos. Los integrantes del grupo los tienen que distribuir entre ellos de manera diferencial.

El profesor puede establecer condiciones adicionales: Por ejemplo, que

- ningún miembro del grupo pueda recibir el mismo puntaje que otro miembro
- ninguna calificación pueda tener una diferencia mayor, en más o menos, que el 10% de la calificación de 50 puntos del trabajo grupal (5 puntos)

La calificación es, en parte, asignada por el profesor y, en parte, por co-evaluación de los miembros del grupo.

Modalidad 5

Es semejante a la anterior, pero varía el modo en que se calcula la calificación individual asignada por el grupo a cada uno de sus integrantes.

El 80% del puntaje es asignado por el profesor y el 20% por los pares que integran el grupo, del modo siguiente:

Cada uno de los integrantes propone un puntaje para cada miembro, incluido él mismo, y esos puntajes se promedian. Este promedio es el puntaje que el profesor asigna sumado al que él definiera para el 80% de la calificación final.

La calificación es, en parte, asignada por el profesor y, en parte, por co-evaluación de los miembros del grupo.

Modalidad 6

Basándose sobre la asignación de roles diferenciados en el trabajo grupal, el profesor evalúa los aportes y realizaciones de cada integrante del grupo por separado y le otorga una calificación individual. Para ello solicita la presentación de informes individuales con autoevaluación del desempeño personal, que son tenidos en cuenta en la confección de la calificación.

La calificación es asignada por el profesor, quien toma en consideración el informe y autoevaluación del alumno.

Modalidad 7

La calificación es asignada por el profesor centrándose, principalmente, en la calidad del trabajo presentado por el grupo. Pero el profesor se reserva una parte de la calificación final para el desempeño de cada miembro del grupo en ocasión de la presentación del trabajo.

Para definir este puntaje añadido, por ejemplo, 25% del puntaje total, el profesor pregunta qué contribución hizo cada integrante del grupo, de quién fue la idea del trabajo, qué aportes hizo cada uno en la planificación de la tarea, en la búsqueda de información, etc.

La calificación es determinada solo por el profesor.

Modalidad 8

La calificación resulta del desempeño de cada miembro del grupo en el momento de la presentación del trabajo final. Esta puede hacerse en el conjunto del grupo o individualmente.

Se formulan:

- preguntas sobre el proceso de producción del trabajo y la participación en la tarea y
- preguntas sobre los contenidos específicos del trabajo realizado: preguntas de profundización, de aplicación, de narrativa, de alternativas de solución o de procedimiento, etc.

La calificación es otorgada exclusivamente por el profesor.

Modalidad 9

El total del puntaje es asignado por los alumnos. Los miembros del grupo deciden cuál ha de ser la calificación de cada uno y la justifican sobre la base de los criterios discutidos en un comienzo con el profesor y la clase.

La calificación es solamente producto de la co-evaluación.

Modalidad 10

El portafolios en el que el grupo ha recopilado la documentación sobre la marcha y los resultados del trabajo del grupo ofrece evidencias importantes para el establecimiento de un diálogo reflexivo entre los integrantes del grupo en conjunto y el profesor, o entre cada miembro del grupo y el profesor. Este otorga la calificación del proceso y del producto del trabajo, haciendo uso de las diferentes formas que hemos mencionado antes, individual o colectivamente, en forma analítica u holística, pero teniendo en cuenta siempre autoevaluaciones y co-evaluaciones.

Cualquiera sea la modalidad elegida, los estudiantes deben ser informados previamente acerca de qué objetivos tiene la tarea que realizarán, cómo serán evaluados y calificados y qué criterios se emplearán con ese fin. La más sencilla es, seguramente, la modalidad que se limita a evaluar el producto de la tarea realizada y asigna la misma calificación a todos los alumnos,

pero es, también la más pobre respecto de la evaluación de los propósitos que esta estrategia de enseñanza tiene.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL TRABAJO GRUPAL

Uno de los objetivos de esta estrategia de enseñanza es que los alumnos aprendan a tomar decisiones y a autorregular su trabajo de estudio. Con ese fin, la evaluación formativa, apoyada en las observaciones y orientaciones del profesor y, fundamentalmente en las co-evaluaciones y las autoevaluaciones de los integrantes del grupo, provee información necesaria para que el grupo pueda revisar sus planes y sus prácticas y redireccionarlos cuando es preciso para lograr cumplir con la consigna y efectuar un trabajo de buena calidad.

El acercamiento del profesor podrá hacerse en distintos momentos y formas. Puede requerir informes periódicos si se trata de una tarea que se prolonga en el tiempo, organizar reuniones plenarias para intercambio entre grupos y con el profesor, organizar reuniones con los grupos por separado en fechas determinadas previamente o solo en respuesta a la demanda de los grupos cuando éstos lo solicitan, hacer entrevistas individuales para conversar sobre los progresos, los problemas o dificultades de algún miembro del grupo, pasar encuestas para conocer opiniones, actitudes y expectativas de los alumnos, y asistir a reuniones del grupo e intervenir en situaciones de conflicto.

El o los observadores, uno de los roles distribuidos entre los miembros del grupo, serán auxiliares muy importantes del grupo en sus autoevaluaciones.

Las actividades que contribuyen a dar significado a la evaluación formativa se encuentran, principalmente, entre las siguientes: preguntas del profesor y de los alumnos, comentarios del profesor y de los alumnos sobre los progresos, errores y dificultades que encuentra el grupo en su labor, activa participación

del profesor y los alumnos en la definición de criterios de evaluación, explicaciones sobre la marcha del trabajo por el profesor y por los alumnos, autoevaluación de los alumnos e intercambio con el profesor, análisis de presentaciones del grupo y, por último, autoevaluaciones del grupo y evaluaciones del profesor.

Con vistas a preservar la libertad en la adopción de decisiones por los miembros del grupo, las orientaciones del profesor deben dejar siempre un amplio margen de libertad para que pongan a prueba sus elecciones, valoren su adecuación y las mantengan o modifiquen poniendo a prueba las diferentes propuestas así como los argumentos y justificaciones ofrecidas en las situaciones de intercambio de opinión.

Finalmente, los aspectos contextuales deberán incluirse en todas las apreciaciones sobre la calidad del trabajo que realizan los grupos y sus integrantes. La situación en la que realizan las actividades varía de grupo en grupo así como de persona en persona y no se pueden homologar artificialmente. En la evaluación, la interpretación de logros y fracasos debe tenerlas en cuenta y tratar de entender las acciones y los resultados en sus contextos propios. De otro modo, el profesor correría el riesgo de distorsionar sus significados y construir sobre bases falsas, carentes de validez y equidad, los juicios de valor que constituyen el núcleo de su tarea de evaluador y las explicaciones de sus sentidos, los que ofrecen un material insustituible para sus acciones de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B. Y WILIAM, D. (2003), *Assessment for Learning. Putting it into Practice*, Berkshire, Open University Press.
- BRYAN, C. Y CLEGG, K. (eds.) (2006), "Developing group learning through assessment", en *Innovative Assessment in Higher Education*, Londres, Routledge, pp. 150-157.

GIBBS, G. (1995), "Assessing group work", en *Assessing Student Centred Courses*, Oxford Centre for Staff Development, pp. 13-31.

GROUP WORK AND GROUP ASSESSMENT (2004), *Improving Teaching and Learning*, University Teaching Development Centre, Nueva Zelanda, Victoria University of Wellington.

7. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS¹

por Graciela Cappelletti

En muchas ocasiones, la enseñanza parece reducir la realidad a aquella que los docentes discutimos y enfocamos a través de esquemas conceptuales más o menos elaborados. Sin embargo, la gestión de la práctica de enseñar exige, cada vez más, algún grado de conocimiento sobre cómo es la dinámica que sigue la realidad y cómo se desempeña el conocimiento en situaciones de práctica real. Uno de los desafíos es, entonces, diseñar propuestas de enseñanza que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la *reflexión en la acción*. En el marco de la formación profesional, y acordando con Donald Schön (1992), podemos concebir la práctica profesional como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. En este sentido, el

¹ La primera versión de este trabajo fue elaborada durante el año 2003 en el marco de un seminario de doctorado, en compañía de Silvina Feeney y María José Sabelli.

conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. Esta posición se traduce en la necesidad de diseñar –a lo largo de la formación– situaciones pensadas y dispuestas para la tarea de aprender una práctica.

Se puede señalar también la perspectiva del estudio de las prácticas humanas derivada de la investigación de la psicología y la antropología cognitiva, que básicamente adhieren a la *teoría de la actividad situada* (Chaiklin y Lave, 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

En este marco de preocupaciones, el desafío es diseñar propuestas que arriben a un buen equilibrio en la relación teoría-práctica, introduciendo distintos niveles de la práctica profesional desde los inicios del currículum. En este contexto, las propuestas de formación y evaluación por competencias se vuelven especialmente atractivas.

El debate sobre la formación en competencias, el currículum por competencias y las distintas derivaciones en las propuestas formativas de los distintos sistemas educativos, y más aún, en los distintos niveles, es una discusión no saldada aún, y que no abordaremos aquí.²

En este trabajo nos proponemos brindar un marco inicial que presente las distintas posiciones en relación con la formación y

la evaluación por competencias en los ámbitos de la educación formal. Luego abordaremos una propuesta de evaluación por competencias en el campo de las ciencias de la salud. Es nuestro propósito que esta presentación pueda ser tomada como punto de partida, para analizar críticamente estas propuestas y recrearlas en distintos trayectos formativos.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Según Mulder, Weigel y Collins (2007), el primer uso del concepto se encuentra en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es *ikano*, un derivado de *iknoumai*, que significa “llegar”.

El antiguo griego tenía un equivalente para competencia: *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Pero los mismos autores señalan que ya en el Código de Hammurabi (1792-1750 a. de C.) aparece un concepto comparable. En el *Epilogue*, un texto traducido al francés, se puede leer: “Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable” [Estas son las decisiones justas que Hammurabi, el rey competente, ha establecido para encuadrar al país conforme a la verdad y al orden equitativo].

En latín *competens* significa quien es capaz de hacer algo, y considera además que la actividad que realiza está enmarcada en la ley o la regulación; y en la forma de *competentia*, se entiende como la capacidad y la posibilidad para realizarla de acuerdo al marco normativo. En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental.

² Existe numerosa bibliografía sobre el tema. Para comenzar a abordar el problema, sobre todo en el marco de la educación superior, se sugiere el texto de Barnett (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Buenos Aires, Gedisa.

Sin embargo, en los últimos años, se han tomado múltiples sentidos al referirse a las competencias. Nos proponemos explorar las cambiantes definiciones sobre las competencias en las últimas décadas. ¿Por qué interesa la idea de competencia? Interesa porque suponemos que esta idea está influyendo sobre las prácticas, tanto en la organización del currículum como en la enseñanza y la evaluación.

Expresar las distintas posiciones en relación con las competencias no resulta sencillo. Existen múltiples perspectivas, varias con matices semejantes. Intentaremos presentar algunos rasgos³ que favorecen la comprensión de la complejidad de su abordaje.

Una primera aproximación es entender la *competencia como lista de tareas*. En esta posición, el currículum tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación en la que se está formando. Supone la posibilidad de definir con claridad el desempeño exitoso. Podemos encontrar sus orígenes en Franklin Bobbit, seguidor de Frederick Taylor, quien introduce conceptos de la teoría de la administración de las fábricas en la educación. Para Bobbit:

La vida del hombre consiste y debe consistir, en gran parte, en el desempeño responsable de tareas, y considerar que éstas deben ejecutarse con capacidad, que las responsabilidades deben justificarse eficientemente, que se necesitan precisión técnica, confianza, industria, persistencia, hábitos correctos,

destreza, conocimiento práctico, fibra moral y física, apego al deber ya sea placentero o doloroso, y que estos resultados no se alcanzarán debidamente sin educación de tipo práctico ([1918] 1991: 96).

Queda explícito que subyace una concepción behaviorista de la enseñanza y el aprendizaje. Si se remite a la conceptualización curricular, es claro que supone un currículum organizado sobre la base de resultados de aprendizaje.

Otro de los sentidos de la *competencia es entenderla como conjunto de atributos*. Se concentra en los atributos generales indispensables para el desempeño efectivo del profesional experto. Esto implica considerar los atributos subyacentes, como el conocimiento o el pensamiento crítico, que sientan las bases de atributos transferibles. En esta perspectiva, las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto donde podrían aplicarse (por ejemplo, el "pensamiento analítico" podría aplicarse en muchas situaciones, si no en todas). De este modo, la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.

Esta concepción gozó de cierta popularidad en los textos sobre administración (McClelland, 1998; Spencer y Spencer, 1993). Sin embargo, tuvo menos impacto en los ámbitos de la educación formal, justamente porque implica atender los aspectos ligados a cuestiones de personalidad.

Otro modo es pensar la *competencia como relación holística e integrada*. Esta posición pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto en el que se aplica. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Incorpora la idea de juicio, ya que permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del con-

³ Tomamos la idea de "rasgos" de Alicia de Alba (2000: 65), quien plantea que, en contextos de crisis, los análisis deben identificar los elementos nuevos, inéditos o que prevalecen de antes y se muestran de manera significativa en el espacio social. La autora denomina *rasgos* a estos elementos, y les atribuye dos funciones: 1) contribuir a la *dislocación de un orden de cosas, en una coyuntura de crisis generalizada*, y 2) mostrar algunos *indicios de las nuevas situaciones* que se anticipan. Se trata de significantes con escasa capacidad de articulación, que paulatinamente logran una condensación y forman contornos más nítidos que permiten percibir lo nuevo, emergente como algo visible e identificable, y pasible de formar parte de una nueva configuración social discursiva.

texto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras.

Esta posición ha tenido impacto en ciertos tipos de organización curricular. Exige mayor creatividad en la concepción de los currículos y de las estrategias de enseñanza y evaluación. Un ejemplo de organización curricular desde una concepción de competencia como relación holística o integrada es el currículum basado en problemas, muy utilizado en disciplinas relacionadas con el campo de la salud. Todos deben comprometerse con la noción de "problemas reales" y no de "disciplinas" como base del currículum⁴ (Gonczi y Athanasou, 1996).

La última postura que presentaremos es la de *la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares* (Perrenoud, 1999, 2000; Perrenoud et al., 2002). Aquí la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para Perrenoud:

Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción (2000: 9).

Realizada esta presentación, cabe señalar que en el desarrollo de competencias aparecen dos visiones de la persona en proceso de formación: la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su

movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la futura experiencia profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias.

La segunda visión acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas.

En suma, el sistema de enseñanza se encontraría atrapado en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que desean ligarlos de manera muy rápida con prácticas sociales.

La posición que asume Perrenoud sería intermedia entre las planteadas dicotómicamente. Las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas. Implican una revisión de los procesos organizacionales de las instituciones de educación formal, los procesos de enseñanza y la evaluación.

¿Es posible identificar posiciones teóricas en las que se sustentan estas visiones sobre las competencias? A partir de la presentación anterior, se pueden identificar posiciones teóricas que estarían mostrando profundas diferencias en el modo de concebir las competencias. En consecuencia, discrepan en el modo de entender la *formación* en competencias, además de la *evaluación* de estas.

Hablar de competencias como lista de tareas implica concebirlas como conductas observables. Se trata de una tradición behaviorista retomada por la pedagogía por objetivos. Referirse a las competencias desde este lugar no agregaría mucho a la idea de objetivo ya muy arraigada en ciertos tipos de pedagogías.

En este mismo sentido, se puede comprender que la noción de competencia es diferente de la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que solo se puede medir de manera indirecta (noción desarrollada en lingüística y en psico-

⁴ De todas formas, hay diferencias entre un currículum basado en competencias (concentrado en un análisis detallado de la ocupación) y un currículum basado en problemas (parte de lo que considera como la mejor forma de enseñanza y supone que se necesitan ciertas competencias).

metría). Como la competencia es invisible y solo es abordable a través de los desempeños que se pueden observar, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta: quizás se lograría nombrar, clasificar, hacer un inventario de las competencias agregando el verbo "saber" delante de un verbo que caracteriza a un conjunto de acciones semejantes, como saber filmar un video, saber resolver un problema, reconocer un error. Este modo de abordaje nos parece inadecuado si el objetivo es formar en competencias.

En la idea de la competencia como conjunto de atributos, se la entiende como si fuera una facultad genérica, una potencialidad de todo ser humano. En esta perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana. Esta posición es poco atractiva para la educación, si es que se considera que las potencialidades de un individuo solo se transforman en competencias efectivas partiendo de los aprendizajes, y que ellos no se producen espontáneamente según una maduración del sistema nervioso.

Existe también otra conceptualización, en que las competencias son aprendizajes construidos y no potencialidades de la especie. Volviendo a Perrenoud:

Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. (2000: 30).

Según este autor, en su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, du-

das, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo.

Entendemos que esta es una posición teórica muy atractiva para desarrollar programas educativos con base en competencias, ya que supera la apelación a atributos o rasgos psicológicos profundos, y también la idea de competencia como facultad genérica.

AVANZANDO ALREDEDOR DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

¿Qué enseñamos? Cualquiera sea el nivel de escolaridad, parece haber acuerdos en la necesidad de favorecer la construcción de saberes ligados con la realidad y que permitan actuar sobre ella. En el prefacio de *Educación, puerta de la cultura* (1997), Bruner menciona que la tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no solo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales.

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local. Quizás este desafío representa para las escuelas y la educación en general una carga muy pesada. Según el autor, la tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones, y el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. En este escenario, la escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir; es el primer lugar en donde puede plantearse cómo funciona y donde espera respuestas honestas y sugerentes.

cias útiles sobre cómo comprenderla. La educación, puerta de la cultura, tiene como tesis central que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas mediante la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. Se trata también de considerar la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado.

Tal como propone Frida Díaz Barriga (2003), "... el paradigma de la cognición situada toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y, más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997) y Wenger (2001), entre otros..." La incipiente instalación de este paradigma pone coto a conocidas prácticas escolares que entienden que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones donde se aprende y se emplea. Como plantea la autora, "los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*" (Díaz Barriga, 2003: 2).

Enseñar en la escuela considerando este paradigma implica poner en juego que los alumnos deben aprender en un contexto que sea pertinente. No se trata de promover en las aulas prácticas de enseñanza que carezcan de relación con los contextos donde ese contenido de enseñanza se pone en juego en el mundo real. Se trata de aprender y hacer, de no escindir el *saber qué* y el *saber cómo*.

Si entendemos que los procesos escolares conforman una cultura que se enseña, cabe señalar que se encuentran alejados por lo general de las prácticas y rutinas que los científicos realizan en su tarea cotidiana. Se propone que los estudiantes piensen como historiadores, o como matemáticos, o como biólogos, pero en muchos de los casos solamente se cuenta con la explicación del docente. Como refiere Frida Díaz Barriga: "La enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan

problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables" (2003: 3).

Ahora bien, ¿qué sucede en la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Mediante qué dispositivos? Con tal desarrollo, y entendiendo la evaluación como parte del proceso de enseñanza y coherente con él, ¿cuál es el lugar de las competencias? Si se decide enseñar o construir competencias, acorde con estas propuestas, ¿cómo evaluarlas? En un primer nivel de respuesta, es sencillo: es deseable realizar propuestas de evaluación coherentes con la enseñanza. El desafío es construir modos posibles que permitan evaluar competencias.

Algunos autores (Baeriswyl *et al.*, 2009) identifican que una dificultad de las evaluaciones tradicionales es la pérdida de contacto con las situaciones reales concretas, y sostienen que esto reduce la posibilidad de anclar las cuestiones teóricas en las prácticas concretas. Otro obstáculo que señalan es que, en el papel actual que desempeña la evaluación, esta se limita (con optimismo) a acompañar y evaluar la actividad reflexiva.

Evaluar competencias exige la creación de dispositivos apropiados para ello, donde se concede una importancia particular a algunas acciones de los estudiantes, como su capacidad de comunicar sus pareceres y opiniones, argumentarlas, o su capacidad para actuar de manera autónoma. Esto implica cierta responsabilidad, que se asume voluntariamente. Aunque, según los mismos autores, en algunas situaciones límite, esto puede ser complejo para resolver en el dispositivo mismo de la evaluación por competencias. Como beneficio derivado, llevar adelante un dispositivo de evaluación de competencias modifica *per se* las prácticas de evaluación. Los mismos dispositivos obligan a desarrollar en los docentes y para con los estudiantes un tipo de práctica reflexiva, a poner en juego y desplegar marcos y encuadres favorables para la tarea, a proponer y mantener dispositivos de evaluación más elaborados. La dificultad que se señala,

ineludiblemente, es la elaboración del referencial de evaluación, para que no se convierta en un referencial “de oficio”, reducido a una suerte de análisis de la actividad que se realice.

En este punto, y con la intención de presentar un ejemplo de evaluación de competencias, se pone a disposición una propuesta desarrollada en el marco de una especialidad de posgrado de la carrera de Medicina. La elección del ejemplo atiende a dos cuestiones: una, que es en el campo de las ciencias de la salud donde existe mayor documentación de estas experiencias. En este sentido, se trata a priori de una práctica con cierta trayectoria en un campo del saber. El otro aspecto que sostiene la elección del ejemplo es que se trata de formación profesional, y en un campo donde las acciones que se ponen en juego requieren de un grado profundo de reflexión, además de conocimientos aprendidos.

¿EVALUAR COMPETENCIAS PUEDE ENTENDERSE EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación por competencias tiene algunos puntos de encuentro con los ejes que caracterizan la visión más ampliada de la evaluación formativa en los trabajos francófonos que reseña Lucie Mottier Lopez en el capítulo 2 de este libro.

Un primer punto que se debe destacar es que la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas exige una diversificación de los medios de evaluación. Además, la naturaleza de los objetos evaluados para la evaluación formativa excede lo estrictamente curricular. En una evaluación integral, los objetos que serán evaluados vienen definidos por el currículum del sistema escolar. En una evaluación formativa, los objetos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas, etc.).

Los hechos evaluados son hechos *construidos*; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado. Desde una perspectiva del aprendizaje *situado* (Lave y Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), el postulado es que la evaluación también tiene en cuenta la *situación* en la cual este aprendizaje se manifiesta. La situación de evaluación (y, con ella, el uso de los recursos a disposición, el contrato escolar subyacente, las maneras de proceder propias de cada clase, etc.) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y “marca” el aprendizaje escolar evaluado (Mottier Lopez, pp. 56-57, cap. 2 de este volumen).

En esta misma línea, en las evaluaciones por competencias del tipo de la Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECOE), que se desarrolla más adelante en este capítulo, no se trata simplemente de “acertar” el procedimiento o la respuesta correcta, sino de ejercer la práctica como un buen profesional en todos los casos. Las competencias profesionales que se evalúan no abarcan solo lo estrictamente curricular o los elementos teóricos de la materia, sino también aquellos aspectos necesarios para desempeñarse como profesional. Puede extenderse esta consideración a la elaboración y puesta en práctica de estos dispositivos de evaluación en otros niveles de escolaridad donde no esté implícito el desempeño profesional. Esta afirmación ha recibido críticas, dado que, por supuesto, no es posible establecer equivalencias entre logros por alcanzar y competencias profesionales. Sin embargo, en niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria, se pueden considerar desempeños que los estudiantes deban alcanzar y que no necesariamente se puedan evaluar en forma apropiada mediante una clásica evaluación escrita.

Esto guarda relación con las consideraciones sobre los criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. Algunos instrumentos presentan límites para evaluar desempeños y competencias. Explorar dispositivos de evalua-

ción como el que se presenta en este capítulo puede orientar la construcción de otros. No se puede soslayar la dificultad operativa que trae aparejada esta elaboración: no se trata solo de definir el dispositivo y establecer cómo cuantificar las situaciones, sino de distinguir tiempos y espacios para llevar adelante la propuesta, que puede exceder el espacio escolar. Esto requiere establecer acuerdos que pueden traccionar a trabajos cooperativos entre docentes y, más aún, a cambios institucionales. Hay que considerar también que, si de evaluaciones formativas se trata, el referente de evaluación debe considerar el nivel obtenido por el estudiante en comparación con su nivel alcanzado anteriormente. Esto también permite poner en discusión aspectos de las trayectorias escolares de los alumnos, y que los docentes debatan sobre ello.

Quiroz Estrada (2006: 4-5) sostiene que entre los principales problemas que se encuentran en el ámbito de la educación secundaria mexicana está el énfasis en la lógica del saber especializado de las disciplinas –que frecuentemente implica niveles de complejidad de los contenidos inaccesibles para los adolescentes de esta edad (Quiroz, 1998)– el volumen excesivo de contenidos y la insistencia en los contenidos informativos sin una orientación que apunte hacia el desarrollo de competencias (Quiroz, 2000). Estos problemas se convierten en obstáculos para la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (Quiroz, 1991). Según este mismo autor, una posible respuesta a estos problemas sería plantear como propósito educativo central el desarrollo de competencias para la vida:

Una competencia implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (Quiroz, 2006: 4).

Realizar una selección de contenidos que se oriente hacia el desarrollo de competencias para la vida implica al mismo tiempo una estrategia para resolver los otros problemas de la selección de contenidos: niveles de complejidad de estos, disminución de su volumen y revertir la tendencia hacia los contenidos esencialmente informativos orientados a la memorización. Más allá de la categorización “competencias para la vida” a la que hace referencia el autor, es interesante problematizar en términos pedagógicos la posibilidad de que la enseñanza se oriente a considerar la complejidad de los contenidos, así como a evitar la memorización de información como propósito privilegiado de la escolarización. Y esto nos vuelve a llevar, definitivamente, al paradigma de la cognición situada.

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: EVALUACIÓN CLÍNICA OBJETIVA ESTRUCTURADA (ECOE)⁵

La ECOE es un formato de evaluación utilizado en carreras de ciencias de la salud, especialmente en Medicina, y, más aún, en la denominada Medicina Familiar. Este examen incorpora diversos instrumentos de evaluación y se desarrolla a lo largo de diferentes estaciones que simulan situaciones clínicas.

Fue diseñada y aplicada por primera vez por Harden *et al.* (1975) a mediados de los años setenta. Desde ese momento se ha erigido en modelo para evaluar las competencias clínicas en medicina. La bibliografía sobre el tema la presenta como un formato potente dadas las distintas metodologías utilizadas para evaluar. No se trata de un examen académico, sino de desempeño profesional. En las ECOE, se evalúa la competencia pro-

⁵ OSCE (Objective Structured Clinical Examination) en la literatura inglesa.

fesional del médico. Cuenta cada vez más con numerosos defensores, y las críticas que recibe se relacionan con la dificultad para llevarla a cabo más que con sus características de validez y confiabilidad, que no son puestas en duda.

Cada vez que algún profesional de las ciencias médicas se refiere "epistemológicamente" a una ECOE, menciona la *pirámide de Miller* (1990), que se erige como la justificación de este formato de examen y describe cuatro niveles de evaluación:

1. *Saber*: en el que se valoran sobre todo los conocimientos teóricos y prácticos.
2. *Saber cómo*: en el que además se comprende cómo se interrelacionan e integran los conocimientos en una situación concreta.
3. *Demostrar cómo*: en el que se valoran también habilidades y donde el evaluado ha de aplicar competencias que se poseen a una situación similar a la realidad.
4. *Hacer*: en este nivel se evalúa el desempeño real de la práctica profesional.

En el diseño de las ECOE, aquellos instrumentos de evaluación que se dirijan a la parte más alta de la pirámide (*hacer*) serán mejores predictores del comportamiento del profesional evaluado.

Retomando el punto anterior de este trabajo, referido al debate acerca de qué son las competencias, consideramos que esta propuesta de evaluación que estamos analizando está sustentada y validada por una conceptualización donde se considera que lo observado es el desempeño, y no la competencia. Esto no está puesto en discusión, y ni siquiera es entendida como problemático por los especialistas en ciencias médicas.

Pero si realizamos un análisis pedagógico en profundidad, teniendo en cuenta el modo de diseño y montaje o realización concreta de esta evaluación, puede entenderse a la ECOE desde

una concepción teórica que considera que las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a una situación, la puesta en juego y combinación de esquemas, la posibilidad de dar respuesta a una familia de situaciones análogas.

Características de la ECOE

Como mencionamos, se trata de una evaluación por estaciones. Cada estación es una situación clínica o profesional que el examinado debe resolver. Esas situaciones clínicas son preparadas considerando las competencias que podrán ser evaluadas. El conjunto de los casos/situaciones clínicas debe permitir la evaluación de la totalidad de las competencias seleccionadas que se espera que el profesional posea. Cada caso aportará una parte (10%, 30%, etc.) de la evaluación total de una o más de esas competencias que se desea examinar. (En el apartado I del Anexo, presentamos una selección de competencias para una ECOE, que son útiles para comprender este punto.)

En todas las situaciones clínicas, se debe actuar de la manera más correcta posible. No se trata solamente de "acertar" el diagnóstico o prescribir el tratamiento adecuado, sino de ejercer como un buen profesional en todos los casos. Esta es la diferencia fundamental con otro tipo de evaluaciones frecuentes en ciencias médicas, como los exámenes de opción múltiple y hasta el análisis de casos clínicos.

El número de estaciones que pueden componer una ECOE es variable. Muchas estaciones facilitan la valoración de las competencias y disminuyen el azar (esto significa que los profesionales evaluados pasan por más de una estación clínica en la que deben poner en juego la competencia a evaluar). Pero para determinar el número de estaciones apropiado, hay que considerar, además, cuestiones estructurales, como recursos disponibles, tiempo que cada examinado puede tardar en realizar la prueba, cantidad de evaluadores, etc.

Cabe mencionar que las competencias profesionales por evaluar abarcan no solamente los aspectos clínicos en sentido estricto, sino también aquellos necesarios para el desempeño de la profesión, como la relación médico-paciente, la consideración de la dinámica familiar, la gestión clínica, el trabajo en equipo, las actividades grupales y comunitarias, y otras que van variando según la especialidad de la que se trate.

En las estaciones por las cuales “circula” el examinado, se utiliza alguno o se combinan varios de los siguientes instrumentos de evaluación:

- exámenes de opción múltiple, que miden el conocimiento de datos;
- preguntas escritas cortas de respuesta corta, relacionadas con una situación clínica concreta que se presenta previamente. Pueden combinarse con imágenes;
- casos clínicos, que describen un problema clínico escrito, y brindan datos de anamnesis del paciente; se facilitan (a pedido del examinado) pruebas complementarias como RX, análisis, etc. Este tipo de instrumento permite valorar las estrategias diagnósticas y las decisiones terapéuticas;
- imágenes clínicas –en radiografías, fotografías, transparencias, videos u otros– a partir de las cuales el examinado debe realizar un diagnóstico;
- exámenes orales tradicionales, que permitan explorar la capacidad de relacionar los conocimientos;
- maniqués que permitan evaluar técnicas como sutura, incubación, tacto rectal, etc.;
- simuladores que sirven para evaluar aplicación de conocimientos y razonamiento clínico, aunque soslayan la relación médico-paciente;
- paciente estandarizado, que es un actor entrenado especialmente para simular ser un paciente en una situación clínica concreta, y estandarizado de manera que siempre presenta

los mismos datos de anamnesis y sigue unas normas predefinidas para actuar en su manera de comunicarse con los distintos examinados que “pasen” por la estación. De este modo, se facilita la evaluación no solo del razonamiento clínico, sino también de aspectos de la relación médico-paciente y de la gestión de la consulta;

- consultas telefónicas en las que se evalúa la capacidad de anamnesis y la elaboración de planes (diagnóstico, tratamiento). Las consultas pueden realizarlas pacientes estandarizados o evaluadores entrenados;
- revisión de historias clínicas, a partir de las cuales describir a un paciente. Este es un importante indicador de la práctica real;
- En algunos casos, se evalúa la práctica real del examinado en una situación clínica, en la que se ha grabado una de sus consultas. Puede realizarse también mediante la observación directa.

Las estaciones son los espacios por los que los examinados pasan y donde tienen lugar las situaciones o los casos que habrán de resolver: encuentros clínicos, diagnósticos de imágenes, preguntas cortas, etc. Se puede decir que son las unidades básicas o los eslabones de la cadena de evaluaciones que es la ECOE.

En la ECOE, cada una de las estaciones es evaluada mediante un observador o evaluador.⁶ Cada uno de ellos cuenta con una lista de control, diseñada de modo que pueda marcar la puntuación de manera fácil y rápida, al mismo tiempo que va desarrollándose la acción. Incluye las competencias (o componentes de ellas) que son evaluadas en esa estación y las ac-

⁶ En los casos clínicos con pacientes reales, suele utilizarse un circuito cerrado de televisión.

ciones, actitudes, respuestas, decisiones, etc., que van a ser valoradas. Los criterios de evaluación y la ponderación están también previstos. Este listado debe haber sido probado, y los evaluadores capacitados en cómo registrarlo. Es habitual que los evaluadores sean expertos en aquellas competencias que van a examinar.

Esta lista de control, una vez completa, no solo permite valorar las competencias que el examinado posee, sino también identificar aquellas en las que está deficitario, tanto él como el grupo de examinados en su conjunto. De modo que este formato de examen favorece también la posibilidad de reorientar la formación de grado, si es que se identifican aspectos deficitarios recurrentes en los examinados. O, en el caso particular de un examinado, contribuir a su formación en el aspecto que se evaluó como deficitario (por ejemplo, la comunicación).

El diseño y el desarrollo de una ECOE

Los elementos que se deben considerar para el diseño de una ECOE son:

- un comité de prueba, órgano colegiado responsable de los contenidos de la ECOE;
- una tabla de especificaciones, representación-resumen de la prueba;
- los casos que darán lugar a las estaciones y a los listados evaluativos.

El *comité de prueba* debería estar constituido por un conjunto de profesionales de reconocida experiencia, expertos en los conocimientos de la profesión (o especialidad médica) sobre la que se va a diseñar la ECOE. Es adecuado que posean formación y/o experiencia en evaluación de competencias. En general está formado por entre seis y doce miembros. Para orientar su tra-

bajo, se suele recurrir a especialistas técnicos expertos en evaluación. El comité asume la responsabilidad de la ECOE y adopta decisiones sobre aspectos generales como:

- la confidencialidad de los contenidos de la prueba;
- el nivel de exigencia requerido para superar la prueba;⁷
- el número de estaciones de las que constará;
- la evaluación de los resultados;
- las certificaciones y acreditaciones, y su comunicación a los profesionales evaluados.

En relación con las tareas específicas del comité, mencionamos:

En cuanto a las competencias por evaluar

- definición de las competencias por evaluar del profesional que se trate;
- establecimiento de criterios de evaluación de esas competencias y la ponderación apropiada.

En cuanto a las situaciones clínicas o casos

- elaboración de un conjunto de situaciones clínicas y profesionales habituales en la práctica y cuya resolución ponga de manifiesto la posesión o no de algunas o varias de las competencias definidas para la evaluación;

⁷ En ciertos casos el nivel ya está establecido: en algunos sitios este examen es obligatorio para obtener una "matrícula" de especialista, de modo que la aprobación requerida está regulada por organismos estatales. Ejemplo de esto es lo que sucede en España: hasta el año 2008, para la obtención del título de Médico Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria, los licenciados en Medicina General con anterioridad a 1995 (Real Decreto 24/1989, de 10 de febrero) deben rendir la ECOE. Para el caso mencionado, las competencias están definidas en el Programa de Formación MIR, elaborado por la Comisión Nacional de la Especialidad, que forma parte –con el resto de las especialidades médicas– de la Guía de Formación de Especialistas del Ministerio de Sanidad y Consumo.

- definición de las características que deben reunir las situaciones o los casos que constituirán la ECOE, y la explicitación de los criterios de selección. En general, las situaciones propuestas en este tipo de evaluación se justifican en dos aspectos: si se asemejan a la realidad y si permiten evaluar alguna o más de una de las competencias propuestas. En ese sentido, los casos deben poseer en mayor o menor grado las siguientes características:

- *Prevalencia*: debe tratarse de situaciones frecuentes en el ejercicio de la profesión.
- *Importancia*: situaciones en las que una intervención correcta influya significativamente en la salud de un paciente. Por ejemplo, identificación de aspectos psicosociales claves, diagnóstico precoz.
- *Globalidad*: que todos los casos permitan evaluar el conjunto de competencias seleccionadas.
- *Amplitud de competencias por evaluar en cada caso*: la situación clínica debe permitir evaluar varias competencias a la vez. No es aconsejable que se trate de más de tres competencias, porque se dificultaría el proceso de evaluación durante la administración de la prueba.
- *Factibilidad*: las situaciones deben ser factibles de montar y ejecutar en las condiciones previstas para la ECOE (recursos, espacio, tiempo).
- *Practicidad*: el caso debe permitir la elaboración de un listado evaluativo relativamente sencillo de ser ponderado.

- elaboración del listado definitivo de los casos que se van a utilizar, considerando los criterios acordados.

La *tabla de especificaciones* representa el documento básico de una ECOE ya que constituye el diseño general de la prueba.

Es un cuadro de doble entrada que relaciona los casos seleccionados con los instrumentos de evaluación y con las competencias que evalúan.

En este cuadro, cada una de las filas representa una de las estaciones que compone la ECOE. Las columnas corresponden a la o las competencias por evaluar, y al porcentaje que cada caso va a aportar para la evaluación de esa competencia. Las primeras columnas se utilizan para registrar aspectos contextuales de la situación.⁸

Los casos son el contenido de la ECOE y de acuerdo con ellos se construyen las estaciones que la componen. La elaboración de los casos requiere el trabajo de expertos en las competencias a evaluar, que en general utilizan casos reales de sus consultas –obviamente, desprovistos de datos de identidad–, a los que les introducen cambios pertinentes para la utilidad que se pretende. La intención es dotar a la ECOE de una gran verosimilitud.

Cada caso debe brindar información suficiente para:

- diseñar una estación;
- poder elaborar el listado que permita evaluar esa estación;
- facilitar la formación del evaluador de esa estación, y
- permitir el entrenamiento de un actor en el caso de que se utilice a un paciente estandarizado.

Ahora bien, una vez diseñada la ECOE, está lista para ser “lleuada a la práctica”. Requiere de una organización que contemple el montaje de la rueda de estaciones, la selección y el entrenamiento de pacientes estandarizados y evaluadores, y, finalmente, su puesta en marcha.

⁸ Para facilitar la comprensión, presentamos un ejemplo en el apartado II del Anexo.

Avanzando en el análisis de la ECOE

El campo de la evaluación de competencias médicas muestra como “producto propio” a la ECOE. Esta propuesta resulta un instrumento interesante para la evaluación de competencias. Tal como ya mencionamos en este trabajo, esta propuesta de evaluación puede potencialmente comprenderse desde una concepción teórica acerca de las competencias, que las entiende como movilizadoras de recursos cognitivos frente a una situación, instancias que favorecen la puesta en juego y combinación de esquemas, y la posibilidad de dar respuesta a una familia de situaciones análogas. Pero la falta de referencia a este tipo de análisis nos lleva a advertir acerca del riesgo de caer en posiciones behavioristas que limiten la herramienta a una concepción de competencia restringida.

Surgen del desarrollo anterior de este escrito algunos posibles problemas para pensar la ECOE: ¿las competencias seleccionadas son las requeridas? Hemos mencionado que a veces algunas de las fuentes de las competencias requeridas son los perfiles profesionales que las agencias de Estado regulan para una especialidad. Cabe destacar que se observa un desarrollo cada vez más extenso de la ECOE con el propósito de recertificar especialidades médicas. Es entonces aquí donde se intersecta la formación médica con el campo laboral. La ECOE en ese caso tiene como propósito la regulación del campo laboral a través de la evaluación de competencias.

El segundo de los problemas identificados se refiere al interrogante que sigue: ¿los comportamientos observados representan la competencia? La tensión en este punto está puesta en si “los comportamientos pueden ser observados”. Vuelve a filtrarse el riesgo de entender la competencia desde una visión restringida.

La reflexión sobre estos interrogantes puede no solo brindar posibles respuestas, sino analizar críticamente a qué atiende la naturalización del uso de este formato de examen.

No discutimos su utilidad ni –fundamentalmente en el caso de la ECOE– la superación del modelo exclusivo de los exámenes tradicionales de opción múltiple o preguntas orales o escritas. Pero analizar estos aspectos permitiría no solo develar qué concepciones las legitima y, a la vez, qué establecen como significados relevantes, sino poder pensar además en una educación en la que se forme en esas competencias.

Para cerrar

La problemática de la evaluación como proceso y sobre cómo realizar propuestas de evaluación formativa se coloca hoy en el centro de la escena pedagógica. Contribuir a la formación de competencias durante la etapa de educación formal supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Desde el punto de vista de la materia que se va a enseñar, es interesante destacar los siguientes principios:

- la necesidad de adoptar un *enfoque flexible con respecto a la programación*;
- la importancia de trabajar por *proyectos* y de privilegiar la *resolución de problemas* como estrategia de enseñanza. Ambas cuestiones suponen modificaciones en el papel del profesor y el alumno, que dan cuenta, para el autor, de un nuevo *contrato didáctico*. También suponen la posibilidad de ampliar la gama de recursos y materiales de enseñanza, ejerciendo cierta independencia y creatividad frente a la propuesta editorial de textos.

En esta línea, pensamos que la presentación en profundidad de una experiencia de evaluación por competencias como la

ECOE puede favorecer la reflexión sobre el uso y la elaboración de estas propuestas.

ANEXO

I. Esquema resumen del trabajo realizado en 1995 por la Societat Catalana de Medicina Familiar i Comunitària

A. Atención a la familia-persona (80%)

- Habilidades clínicas básicas (20%)
 - a) Anamnesis
 - b) Exploración física
 - c) Informes clínicos
- Comunicación (12%)
 - d) Habilidades comunicativas básicas
 - e) Educación sanitaria
 - f) Aspectos éticos de la práctica
- Habilidades técnicas (7%)
 - g) Diagnósticas
 - h) Terapéuticas
- Elaboración de planes
 - i) Plan diagnóstico
 - j) Plan terapéutico
 - k) Plan de seguimiento
- Atención a la familia (3%)
- Actividades preventivas (5%)

B. Atención a la comunidad (5%)

C. Docencia (5%)

D. Investigación (5%)

E. Aspectos organizativos (5%)

II. Tabla de especificaciones⁹

A	B	C	1	2	3	4	5	TOTAL
Caso	Lugar	Instrumento evaluativo	Anamnesis	Comunicación médico-paciente	Habilidades técnicas	Elaboración de plan de diagnóstico/terapéutico o de tratamiento	Atención familiar	
Dolor abdominal	Consulta	Paciente estandarizado	50%	30%			20%	100
Hipertensión	Consulta	Respuestas cortas				100%		100
Embarazo	Teléfono	Paciente estandarizado	50%	50%				100
Familiar	Domicilio	Paciente estandarizado		20%			80%	100
Sutura	Consulta	Maniquí			100%			100
			100	100	100	100	100	

Fuente: <www.samfyc.es/revista/vol3n2> [consulta realizada en octubre de 2009].

Es importante observar que cada situación presentada en la fila corresponde a una, dos o tres (como máximo) competencias por evaluar.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, A. DE (2000), *Crisis y currículum universitario. Horizontes postmodernos y utópicos*. Libro de Ponencias del 1º Congreso Internacional de Educación, "Educación, Crisis y Utopías. Tomo I", Buenos Aires, Aique/UBA.

⁹ Fragmento de una tabla de especificaciones de una ECOE destinada a acreditar un posgrado de medicina familiar y comunitaria en Sevilla, España.

- BAERISWYL, C. Y OTROS (2009), "Évaluation des compétences, et changements identitaires", en Baillat, G., De Ketele, Y., Paquay, L. y Thélot, C., *Évaluer pour former*, Bruselas, De Boeck.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Buenos Aires, Gedisa.
- BOBBIT, F. (1918) (1991), "Dos niveles de experiencia educativa", tomado de *The Curriculum*, De Alba, A. de, Díaz Barriga, A., Gonzalez Gaudiano, E. (comps.), *Antología. El campo del currículum*, México, CESU-UNAM, vol. 1, pp. 93-97.
- BRAILOVSKY C. (2001), "Educación médica. Evaluación de las competencias", en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Argentina, Organización Panamericana de la Salud.
- BRUNER; J. (1997), *Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (2001), *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible online en: <<http://redie.ens.uabc.mx>> [consultado el 25/1/10].
- GARCÍA DIÉGUEZ, M. (2003), "Competencia profesional y residencias medicas", en Davini, C. et al., *Las residencias del equipo de salud: desafíos en el contexto actual*, Buenos Aires, OPS, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Salud, Universidad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani.
- GONCZI, A. Y ATHANASOU, J. (1996), "Instrumentación de la educación basada en competencias", en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México DF, Limusa.
- HARDEN, R. M.; STEVENSON, M.; DOWNIE, W. W. Y WILSON, G. M. (1975), "Assessment of clinical competence using an objective structured examination", en *British Medical Journal*, 1(5955), pp. 447-451.
- MCCLELLAND, D. C. (1998), Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9, 5, pp. 331-339.
- MILLER, G. E. (1990), "The assessment of clinical skills/competence/performance", en *Academic Medicine*, 65, pp. S63-S67.
- MULDER, M.; WEIGEL, T. Y COLLINS, K. (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis", *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), pp. 67-88.
- PERRENOUD, P. (1999), *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, Puerto Alegre, Artmed.
- (2000), *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, P. et al. (2002), *As competências para ensinar no século XXI. As formação dos professores e o desafio da avaliação*, Puerto Alegre, Artmed.
- QUIROZ, R. (1991), "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", *Revista Infancia y Aprendizaje* (Madrid), nº 55.
- (1998), "La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza", *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), nº 36, Diada Editora.
- (2000), *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- QUIROZ ESTRADA, R. (2006), *La reforma de la Educación Secundaria: implicaciones para la enseñanza*, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM. México. Disponible online en: <<http://www.comie.org.mx>> [consultado el 25/1/10].
- SERDIO ROMERO, E., "ECOE: Evaluación clínica objetiva estructurada". Disponible online en: <<http://www.samfyc.es>> [consultado el 30/10/09].
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SPENCER, L. Y SPENCER, S. (1993), *Competence at Work: A Model for Superior Performance*, Nueva York, Wiley.

TOLEDO GARCÍA, J. A.; FERNÁNDEZ ORTEGA, M. A.; TREJO MEJÍA, J. A.; GRIJALVA, M. G.; GÓMEZ CLAVELINA, F. J. Y PONCE ROSAS, E. R. (2002), "Evaluación de la competencia clínica en el posgrado de medicina familiar mediante el Examen Clínico Objetivo Estructurado". Publicación Oficial de la *Revista Española de Medicina de Familia y Comunitaria*, vol. 30, nº 07, octubre de 2002, pp. 435-441.